

**A competência da Leitura:
Da decifração à leitura literária**

Ana Isabel Costa de Sousa Araújo

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e da Língua
Estrangeira nos Ensinos Básico e do Ensino Secundário.**

**Realizado sob a orientação científica dos professores:
Hélder Godinho e Teresa Almeida**

setembro 2011

Ao Pedro e à nossa família

« Il n'y a peut-être pas de jours de notre enfance que nous ayons si pleinement vécus que ceux que nous avons cru laisser sans les vivre, ceux que nous avons passé avec un livre préféré. »

Marcel Proust,

Ali não era escola

Da brigada só alguns tinham acolhido com alvoroço a ideia do sr. Álvaro em lhes ensinar a ler, Francisco fora um deles e agarrava-se à cartilha em todos os momentos livres, tendo pressa de chegar ao fim e de se ver a juntar letras num jornal ou num livro. O capataz resmungara, dizendo que aquilo ali não era escola e que na Companhia não iam gostar quando soubessem.

-Para terem ideias más já lhes chega a cabeça, quanto mais os papéis. Não quero cá disso!..

O Sr. Álvaro pensara ainda em responder-lhe como devia, mas achou depois que tinha tempo de lhe falar a preceito noutra altura.

À noite, fechada a barraca, e com um grupo à volta de uma vela, para que a luz não se visse de fora, as lições prosseguiam com regularidade.

O capataz acabou por fazer vista grossa, satisfazendo-se com respeito daquela clandestinidade.

- Lê tu, Francisco!

E o Teimas abria o seu livro, a tremer de emoções, e juntava sílabas, mastigava as palavras e repetia-as depois, em voz mais firme, quando lhes percebia o sentido e tinha a certeza de que não se enganava.

_ Qualquer dia és capaz de escrever uma carta sozinho...hás-de experimentar domingo...

Francisco lembrava-se dos filhos e do pai – que faziam àquela hora? E quando andava na via, debaixo daquele sol de descansar um gigante, pensava nas letras e reunia-as, vendo-se a desenhá-las com o bico do aparo na folha de papel que havia de comprar na estação do Tua quando a brigada lá chegasse, daí por uns dias.

O capataz via-o diferente daquele homem que de começo trabalhava como doido e lhe servia de “puxa” para os outros trabalhadores. E por isso mesmo o hostilizava agora mais do que a nenhum outro:

- Vê lá esse trabalho!.. Estragaram-te em pouco tempo!.. O mal aprendem vocês depressa!..

Francisco Teimas nem o olhava de banda. Sorria-se para dentro percebendo agora o significado daqueles remques. Ele queria era chegar a domingo para fazer a carta.

Alves Redol, *Vindima de sangue*

“ Na escola da pós modernidade, amnésica e lúdica, lê-se cada vez menos, como têm comprovado alguns estudos recentes. De década para década regista-se um abaixamento dos índices de leitura. A televisão, o computador e diversas atividades lúdicas preenchem grande parte do tempo livre das crianças, dos jovens e dos adolescentes. E, o que é mais preocupante é que, como está demonstrado, quem não se torna um leitor interessado e assíduo até à adolescência raramente virá a ser um bom leitor.”¹

Palavras chave: leitura, decifração, texto literário

Apresentação do tema

A leitura, competência que tem sido tema de reflexão nas escolas e na sociedade, por questões a ela adjacentes (desinteresse por parte dos alunos /motivação, base do conhecimento, transversalidade entre as diversas matérias, emergente comunidade de leitores) foi escolhido como tema para a descrição do trabalho desenvolvido na observação e prática pedagógicas.

Muito embora a competência focada seja de possível análise em ambas as disciplinas portuguesa e francesa, será considerada a diferentes níveis, visto que a realidade escolar tida em conta é composta por alunos do 3º ciclo e do Secundário de nacionalidade portuguesa contudo, em fase de iniciação no caso do Francês (nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência²).

Embora seja diferente o nível de aprendizagem nas duas disciplinas é tentadora a ligação de ambos pois ler é decifrar, descodificar símbolos, interpretar informações e depois é conhecimento, contextualização, cultura, descoberta e se quisermos independência, prazer e vida. Em ambas as circunstâncias surge a possibilidade de observação de um novo mundo que se mostra ao leitor.

¹ Silva, Vítor de Aguiar e “Contributos para uma política da Língua Portuguesa”, in.A Língua Portuguesa : Presente e Futuro, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2009, P.32

² Quadro Europeu Comum de Referência Asa, 2001

É também no conhecimento da Língua estrangeira que podemos reflectir sobre a Língua materna de uma nova forma, numa nova perspectiva.

Num passo mais à frente, a leitura/interpretação não só leva ao cumprimento de uma realidade social como pode propor a fuga à própria realidade, quando atinge a ficcionalidade na sua expressão mais *transcendente* através da expressão de pensamentos, da representação de ideais por meio de palavras, do imaginário.

Face ao segundo ponto desta reflexão, observação de actividades no âmbito da Leitura na sala de aula, visamos a análise e verificação dos métodos utilizados para a formação dos alunos/leitores. Desta forma emergem questões como:

- Quais os meios para atingir o desenvolvimento das capacidades adequadas para ler um texto?
- O que é que se faz na sala de aula de Português para que o leitor passe do automatismo à consciência reflexiva e intencional?
- Quais os meios projetados para *levar a ler*?
- Quais as propostas de leitura a fazer?

Neste ponto serão considerados os materiais didácticos, mais concretamente os manuais que tanto ajudam o professor mas que não o poderão eximir à definição de tarefas.

Ainda relativamente a este suporte é de analisar a sua função social “na medida em que representa para cada geração uma versão oficialmente sancionada e autorizada do conhecimento e da cultura”. (Dionísio, 2000: 14).

Outra questão que pensamos ser fulcral é a forma como está bifurcado o tratamento da Literatura e da gramática, como se se tratasse de um “sistema de oposições/dicotomias quase maniqueista” (Amor, 2009: 94). Até que ponto não limitamos a leitura interpretativa com tanta importância dada aos conteúdos morfossintácticos?

Em suma, se é na escola que se fomenta o gosto pela leitura que o aluno *aprende a aprender* estimulando a busca pelo conhecimento e o desenvolvimento de competências, também deverá ser o local por excelência da avaliação de processos de aprendizagem e atenção na formação dos agentes transmissores do saber.

Espera-se pois que a escola cumpra as expectativas sociais relativamente às capacidades e às práticas de leitura dos cidadãos.

Quando se fala na busca do conhecimento aplica-se evidentemente a ambas as Línguas, Língua materna e Francês Língua estrangeira.

Quanto aos agentes promotores no desenvolvimento das competências, os professores, interessa que tenham uma conceção clara do que seja literatura, para que serve e como poderá contribuir para a vida de cada um dos seus alunos.

Conscientes das dificuldades que o professor sente nesta matéria que não existem soluções únicas e definitivas não podemos desistir de procurar o convívio basilar: professor/texto/aluno como partida e chegada para o sucesso do saber.

Índice

Introdução

O meu percurso na Escola Secundária Ibn Mucana-----	p.6
---	-----

Cap. I

1.Enquadramento institucional-----	p.9
1.2 Escola Ibn Mucana: (Breve história, espaço físico, Patrono) -----	p.10
1.3 Pessoal docente, discente e alunos-----	p.10
1.4 Caracterização das turmas-----	p.12

Cap.II

1. A competência da leitura -----	p.15
1.1 Da leitura curricular à formação de leitores -----	p.15
2. A função da escola-----	p.18
3. O professor de Língua e Literatura -----	p.23
4. A biblioteca -----	p.27

Cap.III

Língua Portuguesa

1. O <i>corpus</i> , o Programa e o estatuto do manual -----	p. 28
2. O papel do texto literário -----	p. 32
3.A Leitura e o Conhecimento Explícito da Língua-----	p. 36

Cap. IV

Língua Francesa

1.Leitura na Língua estrangeira/ Componente psicológica-----	p. 37
2 O manual de Francês-----	p.38

Cap. V

Reflexão crítica

O Estágio

1. A fase da observação-----	p. 39
2. As aulas de regência-----	p.43
2.1 Português-----	p.43
2.2 Francês-----	p.54

Cap. VI

Conclusão-----	p.63
Bibliografia-----	p.65
Anexos-----	p.67

Introdução

O meu percurso pessoal e a escola Ibn Mucana

O meu primeiro contacto com a Escola Secundária Ibn Mucana foi há doze anos atrás quando fui colocada em regime de mini concurso para fazer a substituição de um estagiário que houvera desistido das suas funções por motivos de saúde.

Acabei por ficar ligada à escola, não por razões laborais mas cordeais, através dos colegas e alunos.

Entretanto lecionei noutras escolas, de cariz oficial e particular mas a minha prática nunca foi supervisionada, visto que não tinha seguido o ramo educacional mas sim o científico.

Passados alguns anos de experiência, como acima referi, e elaboração de uma dissertação de mestrado vi-me perante a necessidade de completar aquilo que houvera começado há alguns anos atrás. De facto o universo da educação e do ensino é muito maior e complexo do que eu imaginara no início de carreira, razões que me levam a considerar a frequência do mestrado profissionalizante e o estágio supervisionado fulcrais no percurso docente.

No primeiro ano de mestrado a frequência dos seminários despertaram-me para vertentes que devemos aprofundar, para além das Didáticas também as Políticas educativas, o Multiculturalismos, Psicologia e Pedagogia, visto que a nossa área de estudo se estende à perspetiva social, cultural e histórica.

Mas voltemos ao ano de estágio, após a conclusão da primeira parte curricular, aquando da colocação dos estagiários, por ser trabalhadora estudante e mãe de família, a necessidade de frequentar o estágio na minha zona de residência impôs-se. Entre as inúmeras escolas da linha de Cascais, esta seria sempre aquela que prevaleceria visto que tinha vivenciado um ambiente exemplar de trabalho, valorização do ser humano, empenho e entusiasmo na missão educativa. A Universidade Nova de Lisboa, a consideração exemplar das professoras Prof^ª Dr.^a Graciete e Dr.^a Danielle Place, dos meus orientadores Dr.^a Isabel Aleixo e Dr. Luís Pedro Paula e a abertura da direção da Escola Secundária, na pessoa da Dr.^a Teresa Lopes possibilitaram a minha frequência de prática pedagógica na Ibn Mucana.

Neste espaço escolar fui muito bem acolhida pela direção, corpo docente e discente. Tive um percurso repleto de oportunidades e interesse por parte de todos. Empenhei-me, evolui e concluí este trabalho.

Os símbolos da escola são: As pás de moinho e a placa tumular do poeta Ibn Mucana, patrono da mesma escola.



<http://portal.ibn-mucana.com/>



(Placa tumular dedicada a Ibn Mucana)

A Escola Secundária Ibn Mucana tem o nome do seu Patrono- Ibn Mucana, registado de diversas maneiras (Ibn Muqãñã , Ibn Muqana al-Qabdaqí, Abu Zayd'Abd ar-Rahmãn, Ibn Muqana) conforme as regiões e grafias.

Ibn Mucana foi um célebre poeta árabe que viveu século XI na Península Ibérica, no atual território português, nomeadamente na freguesia onde se situa a escola, Alcabideche.

O logótipo do moinho está associado à região que durante o tempo árabe e mesmo posteriormente foi povoada por grande quantidade de moinhos de vento e cuja primeira referência literária à existência dos mesmos chegou até ao presente graças aos escritos deste poeta.

Trata-se de um espaço ainda marcado pela ruralidade, descrita nos versos de Ibn Mucana: *“Ó tu que habitas Alcabideche!// Oxalá nunca te falem cereais para semear, nem cebolas nem abóboras(...)*”, embora urbanizado e situado a 20km da Capital.

Al-Qabdaq, hoje Alcabideche, terra ventosa foi o local escolhido pelo poeta moçárabe que trocou “os reis cobertos com os seus mantos” pelo “campo primaveril” habitado por aqueles que preferem “o amor da liberdade”, aliás “timbre de carácter nobre”.

*Ó tu que habitas Alcabideche! Oxalá nunca te faltem
cereais para semear, nem cebolas nem abóboras
Se és homem decidido precisas de um moinho
que trabalhe com as nuvens sem dependeres dos regatos.
Quando o ano é bom a terra de Alcabideche
não vai além das vinte cargas de cereais.
Se rende mais, então sucedem-se,
ininterruptamente e em grupos compactos,
os javalis dos descampados.
Alcabideche pouco tem do que é bom e útil.
como eu próprio quase surdo como sabes.
Deixei os reis cobertos com os seus mantos
e renunciei a acompanhá-los nos cortejos...
Eis-me em Alcabideche colhendo silvas com uma podoa ágil e cortante.
Se te disserem: gostas deste trabalho?, responde; sim.
O amor da liberdade é o timbre de um carácter nobre.
Tão bem me governam o amor e os
benefícios de Abu Bacre Almofadar
que parti para um campo primaveril.*

Ibn Mucana

Cap I

1.1) Breve história da escola

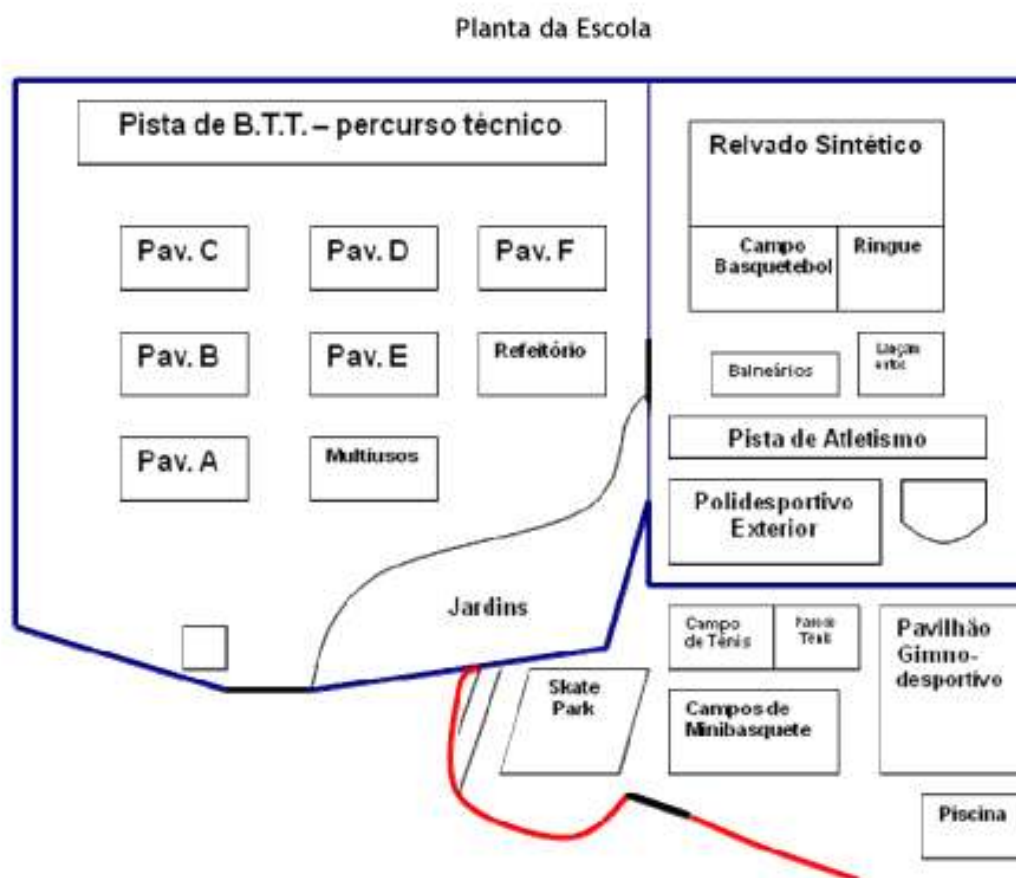
A Escola Secundária Ibn Mucana foi criada pela Portaria nº 136 / 88 de 29 de Fevereiro. A construção da escola inseriu-se no âmbito do Programa Especial de Execução de Escolas Preparatórias e Secundárias, criado pelo Decreto-Lei nº 76 / 80.

A sua existência resultou da necessidade de descongestionar as escolas do litoral do Concelho de Cascais, nomeadamente as Escolas Secundárias de S. João do Estoril, Cascais e Alvide, da pressão da população escolar resultante do crescimento urbanístico do interior do concelho, especificamente da freguesia de Alcabideche.

1.2) Localização



A escola Ibn Mucana fica situada na freguesia de Alcabideche, concelho de Cascais. Situa-se perto da serra de Sintra, zona quase rural, a Oeste do oceano atlântico. Tem influência direta em trinta e seis localidades do concelho.



A escola está, também, apetrechada com espaços específicos para determinadas funcionalidades, tais como: espaços para serviços, gestão e administração: serviços de administração escolar, gabinete do conselho executivo, sala dos directores de turma espaço de prestação de serviços: gabinete médico, bufete, papelaria e refeitório, espaços/recursos de apoio: BE/CRE, gabinete dos serviços de psicologia e orientação, sala da educação especial, espaços polivalentes: sala A 1, E 2, D 10, pavilhão multiusos e refeitório, espaços de convívio: sala de professores, sala do pessoal auxiliar da acção educativa e sala de alunos.

1.3 Pessoal docente e discente:

A população escolar é constituída no presente ano lectivo por mil e cinquenta e oito alunos distribuídos por cinquenta turmas: dezassete turmas do 3º ciclo do ensino básico, vinte e duas turmas do ensino secundário, duas turmas de cursos

educação formação, cinco turmas de cursos profissionais, três turmas de ensino recorrente de nível secundário e uma turma de cursos de educação e formação de adultos.

No ano letivo 2011, 12 a escola acolherá todo o agrupamento João de Deus composto por escolas do ensino básico 1º e 2º ciclos, sendo que os alunos deste último nível estarão instalados no edifício em Alcabideche, o que perfaz um número de alunos aproximadamente de mil e trezentos alunos.

A população escolar caracteriza-se pela heterogeneidade quer no que diz respeito ao nível sócio - económico, à naturalidade e ao nível etário.

Os alunos são, maioritariamente, provenientes da classe média, média – baixa e de estratos sócio – económicos desfavorecidos.

Relativamente à naturalidade 90% são de origem portuguesa, sendo os restantes originários do Brasil (4,1%), dos PALOP (3,6%), dos países de leste (1,8%) e de outros países (0,5%).

No ano 2011/12 a idade dos alunos apresenta-se maioritariamente entre a faixa dos 15 e 17 anos, seguida entre os 11 e os 14 anos e finalmente depois dos 18 anos, esta diversidade advém dos vários níveis de ensino leccionados na escola.

Regista-se um equilíbrio entre o número de raparigas e de rapazes.

O número de alunos com necessidades educativas permanentes é cerca de 1,3 %.

As dificuldades são principalmente de ordem física, cognitiva e emocional.

As carências económicas constituem por si só um factor que pode influenciar o rendimento escolar.

A percentagem de alunos que beneficiou de ASE (dados do ano lectivo 2007/2008) foi de 13% sendo que daqueles 8,4 % foram alunos de ensino básico e 4,6% foram alunos de ensino secundário.

Os professores são os actores estratégicos no processo ensino aprendizagem. Deste pressuposto resulta que as características que a população docente assume condicionam o clima organizacional da escola.

O corpo docente da escola é constituído por cento e treze professores, distribuídos por nove departamentos curriculares e dezasseis áreas disciplinares com a seguinte situação profissional: titulares, quadro de escola, quadro de zona pedagógica e contratados.

Após o 3º ciclo a escola tem como oferta nos cursos do ensino secundário: cursos Científico – Humanísticos, Tecnológicos – Desporto, Ensino Recorrente, ofertas no âmbito das Novas Oportunidades, CEF (Certificação de Nível II) cursos de Educação e Formação, cursos profissionais (Certificação de Nível III) nomeadamente nas seguintes áreas do Comércio e Contabilidade e por fim cursos de Educação e Formação de adultos.

1.4) Caracterização da turmas de regência - 7º D- Francês e 8º B Português

Do Plano Curricular de turma à realidade acompanhada por mim

Na minha prática de Ensino supervisionado, foram-me atribuídas: uma turma de 7º ano de iniciação de Francês e uma turma de 8º ano de Língua Portuguesa.

A caracterização geral de ambas as turmas, tal como pude verificar pelos dados facultados pelo PCT (Projeto Curricular de Turma) é a seguinte:

Turma 7º D Francês: o grupo é composto por trinta alunos, maioritariamente masculino (doze elementos sexo feminino e dezoito sexo masculino), da faixa etária entre onze e catorze anos, adolescentes oriundos de classe média baixa, com alguns casos que beneficiam de apoios socioeconómicos.

Os encarregados de educação (faixa etária na média dos 45 anos) completaram e escolaridade básica na maioria dos casos, sendo que apenas sete os concretizaram estudos superiores.

Nenhum aluno tem necessidades educativas especiais, embora haja cinco casos de retenção.

Os alunos são na maioria portugueses à exceção de cinco alunos: dois ucranianos e dois africanos e um brasileiro mas todos dominam a oralidade e expressão escrita na Língua portuguesa.

Face a expectativas futuras, dos trinta alunos, treze querem fazer estudos superiores, oito desejam completar o 12º ano, oito querem ingressar o ensino técnico profissional e apenas um quer estudar até ao 9º ano.

À medida que acompanhava a turma fui confirmando alguns problemas relacionados com indisciplina, baixo nível de concentração e empenho (muito provavelmente relacionado sobretudo com a faixa etária), falta de hábitos de trabalho, diferentes ritmos de aprendizagem, falta de requisitos sobretudo ao nível das disciplinas basilares: Língua Portuguesa e Matemática.

Contudo, o 7º D reúne características positivas: receptivos às chamadas de atenção, alunos comunicativos e participativos, demonstram entusiasmo nas matérias novas o que é um aspeto muito favorável à iniciação da Língua estrangeira II.

8º B Português

O grupo é composto por vinte e cinco alunos (dezanove elementos de sexo masculino e sete de sexo feminino) com idades entre os doze e quinze anos, à exceção de um aluno o grupo frequentou a mesma escola no ano letivo anterior.

Metade da turma beneficia de apoio social escolar, o que remete para uma turma com algumas dificuldades económicas.

Apenas quatro dos alunos têm nacionalidade estrangeira o que confere alguma diversidade cultural à turma.

As disciplinas onde os alunos manifestam mais dificuldades são mais uma vez a Matemática e Língua Portuguesa e referem que aquelas onde têm mais facilidade é a História e a Educação Física.

Metade da turma tem ambições académicas e a restante parte tem como meta escolar os cursos técnico profissionais e o 12º ano, à exceção de um aluno que deseja completar o 3º ciclo do Básico.

Relativamente agregado familiar, a maior parte tem pais entre os trinta e oito e quarenta e cinco anos, completaram na sua maioria um percurso escolar até 3º ciclo do ensino Básico, alguns completaram o 12º ano, excepto quatro alunos cujos pais completaram o ensino superior. Em contrapartida, a maioria dos encarregados de educação está ativo laboralmente quer no que diz respeito ao universo feminino, quer masculino.

Dois alunos têm PEI (Plano de Ensino Especial) e três alunos tiveram Apoio Pedagógico acrescido ao longo do ano.

É importante sabermos que todos os alunos têm acesso aos recursos digitais e Internet o que possibilita pedidos de trabalhos da nossa parte e de desenvolvimento de competências tecnológicas tão relevantes nos novos programas escolares.

Entre as visitas de estudo projetadas está uma ida ao teatro para o 8º B que incidiria com a unidade temática do texto dramático, nomeadamente *Falar Verdade a Mentir* de Almeida Garrett e que seria da minha inteira responsabilidade.

Face ao 7º D estão planeadas três visitas de estudo mas nenhuma delas no âmbito do francês. Tentei estabelecer uma ligação com o Liceu Francês mas por duas vezes não

obtive respostas positivas e por isso não insisti neste projeto. Também pensei em levar a turma ao ciclo de cinema francês mas a minha ligação à turma ainda era muito prematura visto que o programa decorreu no 1º período e entre testes e atividades da escola vi-me numa situação de cedência à tranquilidade exigida neste momento letivo.

De facto a caracterização das turmas ajuda bastante a entrar no universo das mesmas e a prespetivar o trabalho a desenvolver com as mesmas, mesmo sabendo que o projeto pode sofrer alterações e desvios, adaptações a novas circunstâncias e revelação de surpresas.

Logo de início, como estratégia a implementar, o conselho de turma sugeriu na Língua Portuguesa: a produção e compreensão de textos, leitura orientada, Exercícios de expressão escrita (resumo, reescrita e apreciação crítica), trabalhos de pesquisa no dicionário, oficinas de leitura e fichas de trabalho.

Os aspetos mais positivos e que resultaram no sucesso dos resultados da turma estão associados à motivação demonstrada pelos alunos face a matérias novas, manifesto sentido de responsabilidade, participação ativa, colaboração nas atividades propostas, atitude simpática e afetuosa na maioria dos elementos da turma.

Cap.II

1) A competência da Leitura

Sabe-se que a literacia e o desenvolvimento de uma sociedade estão intimamente ligados e que numa sociedade alfabetizada, as crianças desenvolvem comportamentos e hipóteses sobre os objetos com escrita ao estarem imersas em ambientes de literacia, muito antes de serem efetivamente capazes de ler e escrever convencionalmente.”³

Na sociedade contemporânea após a Revolução industrial tornou-se cada vez mais importante a existência de cidadãos capazes de ler e leitores.

Com o livre acesso ao ensino dá-se um crescente número da população alfabetizada, contudo, sabemos que em Portugal, e segundo estudos recentes, o nosso país é baixo em termos de literacia, aspeto que tem levado a sociedade (medidas políticas⁴, seminários e conferências, etc.) e a escola a tomar consciência da crescente importância da leitura e da escrita como componente estruturante no desenvolvimento do indivíduo e da própria sociedade.

Observações de conhecimento geral como: “Quem não lê é dominado pelos que leem”. “Ler é poder!” Quem não lê é excluído” vêm comprovar aquilo que qualquer pessoa na sua experiência escolar (em qualquer nível) e social sabe, ou seja, que ler é fundamental à aquisição e utilização de conhecimentos, “recurso ao acesso à informação, como partilha e elaboração de saber, como lugar de construção de identidades e como fator de inclusão e exclusão social.”⁵

Porque é que Portugal é um país de poetas e de escritores e não de leitores? Se a leitura instrui, educa, informa poderá ser uma boa cura para o isolamento que caracteriza o nosso povo e quiçá poderá ser salvo pela própria Língua?

1.1) Da leitura curricular à formação dos leitores

A leitura é uma prática curricular transversal, vínculo iniciado na escola mas que vai para além dela. Esta competência, transdisciplinar, pois aprendem-se outras

³ Ana Cristina Silva, “Aprender a ler: um percurso complexo com dimensões cognitivas, sociais e culturais”, in *A Língua Portuguesa Presente e Futuro*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2009

⁴ Tais como o alargamento da rede de leitura pública

⁵ Amor, Emília, “Revalorizar o ensino e a aprendizagem da Língua portuguesa”, in *A Língua Portuguesa Presente e Futuro*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2009, p. 93

disciplinas lendo, forma o indivíduo e ganha as competências e valores metacognitivos que o fazem participar na vida e na cultura.

A leitura exige vários processos de atuação interligados, em termos translatos (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.) podendo ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens para além da escrita verbal.

Mas, para além de toda a dimensão social, ler também é uma é um processo individual que implica um tempo próprio. Observar um leitor leva-nos sempre a pensar sobre os sistemas e signos que porá em ação em cada leitura; quais serão as experiências do mundo que investem nesse ato? Porque será que uns têm interesse pela leitura e outros não?, entre outras questões.

Estas foram algumas das razões que nos levaram a aprofundar o estudo da competência da leitura com vista a encontrar, simultaneamente, soluções para o desinvestimento na literacia em fase de formação escolar.

Neste contexto impõem-se a análise dos agentes e instrumentos com responsabilidades próprias no ensino da leitura e da escrita, nomeadamente: os professores, os programas, os materiais didáticos (manuais), as famílias, o enquadramento sociocultural e outros equipamentos escolares.

1.2) Algumas definições sobre a competência da Leitura

O ato de ler mobiliza operações cognitivas a vários níveis. Começamos pela descodificação de signos impressos que implicam o conhecimento e domínio de um código complexo e sua aplicação para decifrar mensagens escritas, nas palavras de Danielle Bailly ler põe em prática “ la capacité d’interpréter la signification d’un document scriptural en y identifiant des unités et des structures distinctives et significatives à statut lexico sémantique et grammatical “⁶.

Conseguida esta capacidade de decifração na qual o leitor tem a aptidão para associar signos impressos com imagens que vai construindo, também envolve a sua experiência de vida, personalizando a leitura através de um significado pessoal que é atribuído ao conteúdo dos textos. Desta forma, “Falar de leitura é falar então de uma atividade motivada e determinada por um conjunto de circunstâncias que nos

⁶ Danielle Bailly , *Didactique de l’anglais*, volumes I et II Nathan pédagogique, 1999

permitem identificar variações no interior de uma prática comunicativa que se caracteriza pela diversidade dentro da unidade” (Goodman 1984).

Este processo gradual que vai da alfabetização a um hábito cultural exige um ensino direto que passa pela aprendizagem da tradução letra-som que se vai aprofundando ao longo da vida. Desta forma, tornar e ser-se leitor não envolve o domínio de uma técnica mas também uma postura face ao texto e às práticas de apropriação dos sentidos textuais. “Este posicionamento constitutivo da história pessoal de cada sujeito é uma função de um processo social mais vasto que prescreve um conjunto de convenções sobre as possibilidades e impossibilidades inerentes às ações individuais e sociais da leitura.”⁷.

Assim sendo, a forma como os sujeitos se tornam leitores através de significantes atos de leitura encontram nas condições sociais e na instituição escola, através das condições gerais do exercício da função, o corpo de saberes que caracterizam. É também na escola onde se constroem os principais sistemas de inteligibilidade, onde se formam e habilitam os sujeitos enquanto futuros cidadãos e leitores.

Assim sendo, a escola detém um papel decisivo na criação e acesso à leitura dos sujeitos leitores, na determinação de estratégias de interpretação, associadas (inevitavelmente) à prática escolar onde foram formados e que acabam por ser parte integrante das suas características como sujeitos leitores inseridos num determinado contexto e conjuntura histórico-sociais.

Apesar de ser uma competência transversal a todas as disciplinas, é sobretudo na aula de Português e nas aulas de Línguas que a leitura é mais valorizada, isto é, o texto é nestes casos o “convidado de honra” a ser tratado com todos os cuidados: aspetos formal, semântico, pragmático, atividades de leitura oral e expressiva, contexto histórico e social, relação com outros textos e outros autores, etc.

Como cumpre a Escola, e as disciplinas mencionadas nas linhas anteriores, a sua função neste “processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo.” ?⁸

⁷ Dionísio, Maria de Lurdes Trindade *A construção escolar de comunidades de leitores, leituras do manual de Português*, ed. Almedina, P. 394

⁸ Programa da Língua Portuguesa, 2009, P 16

2) A função da escola e seus agentes

É pela ação da escola que os indivíduos se habilitam à capacidade de ler tal como temos vindo a referir. Esta tem um papel fundamental na iniciação e formação dos leitores através dos professores que impulsionarão os seus alunos no mundo da decifração e da leitura progressiva. Assim, é de extrema importância que os professores, desde logo os professores primários, reúnam conhecimentos sobre a especificidade da escrita alfabética⁹.

Quando o meio cultural do aluno representar um *handicap* (falta de estímulos, isolamento da realidade/diversidade social contemplada no espaço) visto que chegam à escola crianças em graus de aptidão diferentes, esta deverá possibilitar a sua superação, até porque nas primeiras fases da vida humana, a “aquisição da dimensão escrita da linguagem constituem uma verdadeira revolução no cérebro” num momento de desenvolvimento em que “a janela da oportunidade se encontra aberta”.¹⁰

Estudos europeus recentes tomaram consciência da importância da adoção de políticas adequadas ao ensino da leitura, nomeadamente na Dinamarca, Itália, Áustria e Portugal e consideraram que é no nível pré primário que se deverão dar as bases necessárias à aprendizagem da leitura. Neste sentido consideram desde tenra idade a necessidade de apetrechar a sala da 1ª infância com grande variedade de documentos escritos e fomentar atividades de pós leitura, até há pouco destinadas a um público mais crescido, como por exemplo elaboração de hipóteses sobre a base daquilo que leram e partilha de leituras.¹¹

⁹ Ehri, L *Phases of acquisition in learning to read and implications for teaching*, British Journal of Educational Psychology 1, 7-8

¹⁰ « (...) o desenvolvimento biológico cria em momentos próprios a oportunidade ótima para receber a informação que levará à formação da competência. É comum designar por períodos sensíveis estes intervalos de tempo em que a janela da oportunidade se encontra aberta. Antes de eles surgirem na vida, a informação fornecida não tem estrutura biológica adequada para ser processada; depois deles passados, se a informação não moldou o sistema, a oportunidade perdeu-se, registando-se no futuro uma dificuldade de aprendizagem.” Alexandre Castro Caldas, “A Língua Materna nos primeiros anos de escolaridade : a perspetiva das ciências neurocognitivas.”, in *Língua Portuguesa Presente e Futuro*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2009, P. 39

¹¹ “Tous les programmes d’enseignement élaborés au niveau central par les pays européens mentionnent des objectifs d’apprentissage ou des contenus d’enseignement au niveau pré-primaire visant à développer les fondations de l’acquisition de la lecture. Un intérêt croissant pour la préparation à l’apprentissage de la lecture est particulièrement visible au travers des réformes réalisées dans quatre pays européens », Eurydice L’Enseignement de la lecture en Europe : contextes, politiques et pratiques.

Segundo a Professora do ISPA, Ana Cristina Silva, os professores primários, mesmo os mais experientes, tendem a seguir métodos prescritos no manual escolar e utilizam materiais de avaliação, “faltando-lhes uma compreensão precisa dos processos de aprendizagem e do modo como esses processos devem ser relacionados com as estratégias de ensino”.¹²

A autora acrescenta ainda citando Juel C que “a questão é tanto mais problemática quando se sabe que existe uma correlação entre o desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade e nos anos subsequentes afetando todo o posterior percurso académico – “Sabemos surpreendentemente pouco sobre a transição entre a literacia emergente e o início da leitura (...) Falta-nos um modelo compreensivo que integre os componentes psicológicos, sociais e de instrução que contribuem para o processo de aprendizagem da Leitura”¹³.

É fundamental perceber-se que o sucesso dos primeiros anos é mediado pelos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem escrita e oral de que a criança dispõe no princípio da vida escolar, “quanto mais rica for a matriz adquirida na idade própria, maior oportunidade haverá mais tarde de ampliar o conhecimento lexical.”¹⁴

Posto isto, para que as primeiras experiências de literacia sejam fortuitas deverão ser tomados em consideração a importância dada à fase pré alfabetizada, os mecanismos de mediação fonológica e léxico ortográfico, a forma como se ensina às crianças as competências de descodificação mas sobretudo o modo como são trabalhadas essas competências pelos professores, desenvolvendo os professores referenciais sobre os processos de aprendizagem que permitem a criança ultrapassar os obstáculos que possam surgir no percurso da aquisição da leitura.

Leitura e escola mantêm portanto um elo muito forte. É pela ação da escola que os indivíduos se habilitam à capacidade de ler.

Se ouvir e falar fazem parte de uma aprendizagem natural da Língua materna (as crianças chegam à escola primária com esta aquisição) são no entanto a leitura e a escrita aquelas competências que ao longo dos tempos se têm adquirido em contexto

¹² Ana Cristina Silva, “Aprender a ler: um percurso complexo com dimensões cognitivas, sociais e culturais”, *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2009, P.55

¹³ Juel, C, “Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first to fourth grade”. *Journal of Educational Psychology*, 1988

¹⁴ Alexandre Castro Caldas, “A Língua Materna nos primeiros anos de escolaridade : a perspetiva das ciências neurocognitivas.”, in *Língua Portuguesa Presente e Futuro*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2009, P. 42

escolar. “Sob o ponto de vista do desenvolvimento linguístico, a grande diferença entre o domínio do código oral e a mestria do código escrito é que o primeiro é adquirido espontaneamente, via exposição, enquanto o segundo é aprendido com base num trabalho e esforço conscientes. O leitor não nasce, faz-se.

É na escola que se ensina/aprende a ler (relação de sinais gráficos com as palavras de que já conhecemos os sentidos, a agrupar sintagmas, a fazer a associação dos textos a diversos sentidos) e também é onde se promovem atitudes e modos de ler que nos caracterizarão quanto ao modo como vemos o mundo através dos autores e textos que esta nos mostrou.

E aqui detemo-nos um pouco, visto que é fundamental o conhecimento destas características da linguagem escrita para compreender a natureza das aprendizagens e dos obstáculos que as crianças enfrentam até atingirem o domínio da leitura.

Os modelos cognitivistas de leitura procuram proceder a uma representação da atividade de leitura no leitor fluente, descrevendo como se efetua a ativação da informação relativa ao significado e à pronúncia de uma palavra a partir da sua notação ortográfica. Estes modelos centram-se no processamento de palavras isoladas e tradicionalmente postulam que o tratamento das palavras é efetuado através de duas vias. “A primeira consiste num processo de identificação visual que procede à correspondência direta entre a palavra escrita e uma representação armazenada numa espécie de léxico ortográfico, o qual integra palavras familiares. A outra implicará uma análise da sequência de letras ou de grupos de letras, e a mobilização de um mecanismo de mediação fonológico capaz de traduzir a notação gráfica na configuração oral de palavras desconhecidas.”¹⁵ Assim sendo, estamos perante duas vias de aprendizagem: o princípio alfabético e correspondências grafo fonéticas, dois processos a serem trabalhados para o ensino e aquisição da literacia.

Para além desta dimensão fonética impõem-se a consideração de outras dimensões não alfabéticas inerentes ao funcionamento do código escrito como o sentido daquilo que se lê no texto e que condicionam o percurso do leitor aprendiz ao leitor fluente (exemplo das crianças que encontram sentidos mesmo antes de saberem ler).

Como afirma a Professora e psicóloga Ana Cristina Silva, “aprender requer necessariamente a compreensão dos procedimentos ativos e do objetivos a atingir”¹⁶

¹⁵ Ana Cristina Silva, “Aprender a ler, um processo complexo com dimensões cognitivas, culturais e sociais”, *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2009, P.48

¹⁶ Op cit P.51

A aprendizagem da leitura estará em sintonia com este princípio ao qual se acrescentam outros fatores como: a implicação, o esforço, a persistência que culminarão no maior ou menor sucesso. Voltando à ideia sobre as razões funcionais para a leitura e sua aprendizagem, sabe-se que uma criança envolvida num ambiente de literacia familiar, no qual o uso e finalidades da escrita são realidades experimentadas, estará a ser motivada natural e intrinsecamente para querer ler. Recordo aqui a fase pré alfabetizada dos meus próprios filhos que queriam aprender a ler “para saber mais sobre animais”, “para ler histórias”, “para fazer TPC”, “para perceber os recados da mãe no frigorífico”. Poder-se-á aqui considerar o início de um percurso de leitor? Talvez, na medida em que se começa a atribuir sentidos ao texto, num carácter funcional e que amadurecido, não como um conjunto de frases mas com tecido (do latim *textum*: tecido, teia) que gradualmente mais rico e complexo culminará na Literatura.

O 1º e 2º ciclos do ensino básico representam um segmento estratégico para a aprendizagem da Língua Portuguesa e da formação do percurso de leitor e por isso merecem o nosso enfoque. Afirmam Aguiar e Silva: “O ensino da Língua Portuguesa nos atuais 1º e 2º ciclos do ensino básico necessita de uma urgente e profunda revisão em termos dos objetivos a alcançar, dos conteúdos programáticos, das estratégias pedagógicas e didáticas e da articulação dos dois ciclos (que poderão vir a evoluir, como será aconselhável para um único ciclo).”¹⁷

Postas estas linhas, para além de questões subjacentes ao ensino da Língua nestes ciclos questionamo-nos também sobre a forma como se desperta o gosto para a leitura nestes leitores em fase inicial.

Sabemos por exemplo que a literatura infanto-juvenil ocupa um papel muito importante neste processo de formação do leitor em fase de iniciação, pois põe ao alcance da criança obras aliciantes que lhe despertam o prazer de ler e o desejo de avançar no percurso das leituras.

Face aos objetivos sobre a competência da Leitura no nível básico, está referido no Programa do Ensino básico: “pretende-se que os alunos possuam um elenco pessoal de leituras, relacionado quer com os interesses pessoais, quer com as atividades escolares realizadas anteriormente. O seu perfil de leitores alarga-se e as suas

¹⁷ Vítor Manuel de Aguiar Silva, “Contributos para uma política da Língua portuguesa”, *A Língua portuguesa: passado e futuro, textos da conferência internacional*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2004

competências aprofundam-se, procurando-se atingir uma desenvoltura progressiva nas formas de ler e interpretar textos.”¹⁸

Mesmo não sendo detentora de carácter de literariedade, a literatura infanto-juvenil afirma Isabel Alçada, relativamente a alguns textos de obras destinadas a crianças e jovens que se o livro conseguir “interessar as crianças, se lhes despertar curiosidade e o desejo de ler mais (...) se as fizer pensar, rir ou chorar, atingiu o que se queria.”¹⁹

Segundo o programa escolar (1º e 2º ciclos) , este processo estende-se a textos de diferentes tipos e apresentados em diversos suportes, com graus de complexidade que vão tornando a leitura mais exigente, sendo que as atividades de interpretação e de discussão sobre os textos (exercícios de pós leitura) contribuem para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos leitores, da compreensão crítica e de uma atitude atenta face à variedade de textos que os rodeiam no mundo atual.

Se nas linhas atrás vimos a leitura ao nível da decifração, aqui começamos a considerar o plano da construção de conhecimento que antecede a fase que temos como alvo (3º ciclo e Secundário) que correspondem à Leitura de textos literários e sua apreciação.

O *corpus* do programa visa o desenvolvimento da autonomia progressiva do aluno, ampliando e consolidando as suas competências de leitor. O objetivo será, então, atingir um perfil de leitor mais confiante, seguro e arguto. Para isso os alunos serão envolvidos de uma forma mais intensa na compreensão das relações entre linguagem estrutura e estilo através do contacto com textos escritos variados”.²⁰

No campo da educação literária, iniciada no 3º ciclo e que se prolonga no Secundário, reitera-se que se deve promover a leitura de textos de qualidade que abarquem a variedade que a literatura apresenta, bem como a diversidade cultural e de experiências que ela elabora.²¹

O professor deverá ainda considerar um programa alargado de leituras que inclua as que se realizam em sala de aula ou orientadas a partir dela e as leituras por interesse

¹⁸ Programas de Português do Ensino Básico, Março 2009, p.113

¹⁹ Isabel Alçada, “O uso estético da Língua e a comunicação com os leitores” in *A Língua Portuguesa Presente e Futuro, Textos da conferência Internacional*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2009,p.341

²⁰ Programa de Português do Ensino Básico, 2009

²¹ Programa de Português 10º, 11º e 12º, p.23

pessoal. A este propósito os “contratos de leitura”²² acordados entre professor/aluno e aluno/turma são excelentes formas para *levar a ler*.

Refira-se também que o estabelecimento de relações entre obras literárias e outras manifestações artísticas e culturais, como cinema, música, pintura, contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais alargada do papel cultural e social da Literatura.

Vimos assim que a sala de aula de Língua portuguesa e das Línguas estrangeiras, sobretudo quando se trata de um nível mais avançado, é o espaço de construção de leitores tendo em conta a reflexão, confrontação, justificação e validação e partilha dos sentidos dos textos que sejam lidos, visionados ou escritos.

Nas aulas de estágio tive a preocupação a preocupação de desenvolver modalidades de leitura, leitura funcional, analítica e crítica e recreativa, de forma a experimentar as possibilidades várias de abordar o texto. O objetivo, mais uma vez, “é formar um leitor ativo, capaz de selecionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando experiências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor.”²³

3) O papel do professor

Nas nossas escolas e até em escolas estrangeiras sediadas em Portugal a linguagem utilizada para a aquisição dos saberes diversos, das Ciências, História, Matemática, línguas estrangeiras é o Português, falamos assim do princípio de transversalidade. Por isso mesmo, e citado em conferências sobre o ensino do português “importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a Língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino aprendizagem.”²⁴. Importa também salientar que o trabalho de interpretação desenvolvido na aula de Língua portuguesa seja eficaz, isto é sensibilizar equilibradamente para aspetos formais e de conteúdo, de forma a evitar a crítica feita por muitos professores: “Os alunos não sabem

²² Id, ib p.25

²³ Id, ib p.24

²⁴ *Actas. Conferencia Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC p. 238

interpretar artigos científicos, documentos históricos, etc. competências que deveriam ser desenvolvidas na aula de Língua portuguesa.”.

Sendo o aluno o foco de todos os professores, tudo se simplifica, isto é: ensiná-lo-emos a decifrar, interpretar, retirar informação dos textos e simultaneamente somos “co operantes” da Língua Portuguesa²⁵.

Contudo, cabe realmente ao professor desta cadeia, por via do seu objetivo específico e formado para esse efeito, um lugar especializado na leitura (para não falar do Conhecimento Explícito da Língua, competência escrita, etc.)

Para além do papel central que deverá ocupar a Gramática, a aula de Língua portuguesa é essencialmente uma aula de leituras e a contribuir para a complexidade e riqueza da disciplina temos o texto literário.

O texto literário tem um grande potencial educativo (linguístico, informacional ou ético) forma o gosto, promove o imaginário, desencadeia processos de identificação, “possibilita trabalho intersubjectivo e inter-textual em termos pessoais e originais”²⁶. Além disso a literatura tem uma missão educadora que a escola deverá potenciar.

A literatura é a mediação que articula a relação entre leitura e escola, logo, é preciso aprender a ler estes textos que remetam para saberes que estão para além dos processos básicos de compreensão. Pois como diz Jacinto Prado Coelho : “ A Literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina.”

Quando se diz que se leia qualquer coisa, penso que podemos e devemos arriscar a sugestão de aventuras e dramas que possam contribuir para a formação do indivíduo à luz de grandes valores universais (ex dos clássicos como a *Odisseia*, *As Minas de Salomão*, *o Velho e o Mar*). Quando os jovens não aderem a estas leituras talvez a escola e os professores devam repensar se desempenharam corretamente as suas funções, pois a leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural, bem como terminologias literárias que deverão ser convocadas para a sua leitura e apreciação e quem melhor do que o professor de Língua portuguesa e o universo escolar para o fazerem?

²⁵ Programas do Português do Ensino Básico « Importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem. » op.cit , p.6

²⁶ Emília Amor, *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. 6ª ed. Texto Editora, Lisboa, 2003

Contudo para aprender a ler os textos literários é necessário desenvolver saberes intra e extra ou metatextuais que estão para além dos processos básicos de compreensão.

Verifiquei com pesar a desmoralização dos professores, amantes da Literatura, perante o desprezo dos alunos pela leitura que pouco leem e não querem ler. Também verifiquei que a metodologia utilizada parte, quase sempre do mesmo ritual e que este aspeto, provavelmente, não faça despertar relativo interesse por parte dos alunos. Talvez por experiência confirmada por parte dos professores ou ritualidade, as aulas são ministradas essencialmente com o livro didático e seguindo uma ordem quase regular, leitura, atividade de compreensão sobre o texto e análise dos aspetos gramaticais mais significativos. Raras vezes se solicita uma produção escrita que consolide a leitura do texto tratado. Creio, no entanto, que se a linha de conduta da aula mudar, se ligarmos os textos que constam no manual a outros textos que o professor e alunos deverão trazer estamos a pisar um novo círculo da leitura, mais variado, mais rico, mais apelativo.

Perante o desânimo dos professores e a tendência para o facilitismo dos alunos não podem ser razões suficientes para baixar os braços...

Penso que uma das estratégias para elevar a literacia de alunos e professores poderia ser, além dos referidos contratos de leitura, a elaboração de uma lista de leituras com o fim de formar um determinado perfil de leitor a partir da escolha dos alunos e dos professores, não só de Língua portuguesa mas também de Ciências, Matemática, Físico-química, etc. O universo de interesses revela o interesse que a literatura detém em si mesma.

Temos que ser nós, portanto, os detentores da chave do problema. O professor é quem marca o ritmo porque tem, ou deveria ter, mais leituras feitas e mais experiências literárias vividas.

Outra razão que poderá estar relacionada com o facto da Literatura não ir de encontro aos interesses dos jovens tem a ver com a oferta. Os leitores não são feitos, de uma vez para sempre, ou seja, por terem lido muito nos primeiros ciclos e depois usar essas leituras como “pé de meia” para os anos futuros. A perda de leitores observada após o 3º ciclo leva a escola a preocupar-se com esta realidade, isto é, preocupação com as reedições de forma atualizada, reflexão sobre os programas, entre outros aspetos emergentes relativamente à literacia.

Uma das questões que aqui se prende é a lamentável e escassa afluência dos jovens às bibliotecas, talvez um dia não se justifique a sua existência.

Um dia perguntei ao meu orientador qual era o programa de leituras para o ano letivo, ao que ele me respondeu “a leitura integral da peça de teatro *Falar Verdade a Mentir* de Almeida Garrett”. E prosseguiu lamentando-se da realidade que o circundava: “Eles não lêem. É uma grande dificuldade pô-los a ler”.

Depois deste momento, não sei se idilicamente, mas digo-me a mim própria “ Então leiamos com eles em contexto de sala de aula! Como uma prática social, tendo em conta os diversos sentidos e onde o professor é o mediador, conhecedor das regras e do funcionamento e que se pede para interpretar é por é algo interpretável.

Sabemos que nesta faixa etária as atividades de grupo, não só no desporto, têm muita adesão por parte dos alunos, porque não fazê-lo também no âmbito da Leitura?

Outra sugestão que considero oportuna seria a existência de oficinas de leitura e interpretação de texto inter turmas. Este ano, com o aumento da carga horária e reforma curricular do básico (mais tempos letivos nas disciplinas de Português e Matemática), temos uma oportunidade para pôr em prática novas estratégias que promovam a leitura.

Construamos comunidades interpretativas para nos deleitarmos e descobrirmos cada vez mais coisas na obra literária cheia de significações. E quando descobrimos juntos pormenores de um texto estamos a corresponder à função da literatura na sua intemporalidade e originalidade. Depois de iniciado o caminho eles autonomamente lerão.

Concluindo, o texto é por diversos ângulos um problema da escola e de como ele acrescenta ao processo de aprender a ler em Língua Materna, uma mais valia distintiva quanto à especificidade da leitura escolar. Por outro lado ler um texto literário é uma atividade reconhecidamente complexa e ensinar a lê-lo também o é. Para o entendimento deste universo deverá concorrer o conceito do que é Literatura, do que é um texto literário e do que é Linguagem. (Aguiar e Silva 1993,p.77)

Os professores, tal como foi anteriormente referido, têm, portanto, uma importância fulcral neste contexto enquanto mediadores e co responsáveis de modelos particulares de leitura e da melhoria destes resultados, ajudando os alunos nas suas práticas sociais sobretudo ao nível da escrita e da leitura.

Vimos também que esta escolarização deverá ser feita sobretudo entre o 1º e o 3º ciclo, onde identificamos uma atitude favorável para com a leitura e decresce à medida que se progride na escolaridade. “Porque é que não os sabemos cativar?” “O que é que se tem feito nas aulas de Português?” visto ser o local de privilégio à formação de leitores.

Alguns estudos sobre hábitos de leitura²⁷ referem que se verifica, entre os dezasseis e os vinte e cinco anos, uma perda do número de leitores. Na fase de formação do indivíduo e contemplando sobretudo a questão da leitura, espera-se que seja na escola que se começa a ler e a saber ler, já que é na escola que se cria o contexto de leitura, os sentidos em que se familiariza, quais ignora, que estilo estimula, que valores, que hábitos e atitudes promove. É legítima a pergunta: O que se faz durante os oito anos desde o 2º ciclo ao secundário?

Maria de Lourdes Dionísio numa tese dedicada à leitura²⁸ e questões a ela subjacentes apresenta-nos a seguinte questão: “O que é que se quer que os alunos desenvolvam como capacidades adequadas para ler um texto?” e ainda: “O que é que se quer que os alunos identifiquem num texto?” – Pensemos, também nós, nestas questões.

4) A Biblioteca

Do grego *biblion* + *théké* = *lugar, caixa, cofre onde se guardam os livros*

Se para muitos a escola é o único lugar de contacto com livros e leitura, esta deverá reunir as condições favoráveis a diferentes modos de leitura, através de meios formais ou informais que ajudem e atraiam o leitor no seu processo de formação.

Para que à leitura não fique associado o estudo imposto é nas bibliotecas que se constrói um espaço aglutinador e estruturante de uma comunidade para quem ler é uma atividade inerente ao quotidiano.

²⁷ Freitas, Eduardo Casanova, José Luís e & Alves, Nuno de Almeida, *Hábitos de leitura. Um inquérito à população portuguesa*, Lisboa; Publicações D. Quixote, 1997

²⁸ *A Construção escolar de comunidades de leitores, leituras do manual de Português*, Maria de Lourdes Dionísio, Almedina, 2000p.15

Na biblioteca também se constrói comunidade de leitores, nela existe muito mais do que o referido manual escolar pois oferece um variado leque de escolhas.

Este espaço é um recurso sem o qual o sistema educativo não pode cumprir os seus objetivos, concretamente criar condições para que todos possam, em igualdade, aceder ao saber e aos bens culturais e atos históricos, ideológicos, políticos etc.

Com a criação de rede de bibliotecas escolares assumida conjuntamente pelo Ministério da Educação e da Cultura deu-se, felizmente, especial atenção à biblioteca. Este espaço é um recurso sem o qual o sistema educativo não pode cumprir os seus objetivos, concretamente: criar condições para que todos possam em igualdade aceder ao saber e aos bens culturais e atos históricos, ideológicos, políticos, etc.

Na ESIM, onde realizei o meu estágio, a Biblioteca Escolar /Centro de Recursos Educativos constitui um núcleo organizacional da escola, vocacionado para as actividades culturais e para a informação, constituindo um instrumento essencial no desenvolvimento do currículo escolar. Embora a Biblioteca Escolar seja um recurso fundamental do processo educativo e de ter um papel central na aquisição de competências do foro pessoal e de cidadania em diferentes suportes com acesso à leitura impressa, vídeo, áudio, multimédia é aquela que os jovens menos procuram preferindo antes a ocupação do espaço multimédia, espaço de ludoteca, espaços de leitura silenciosa, trabalho de pares e trabalho de grupo.

Não só como disponibilidade de material pedagógico mas como espaço físico de evasão ela proporciona, em relação a sala de aula, uma alternativa a considerar a leitura um ato natural e social.

Para além das funções de divulgação e animação da leitura a biblioteca deverá ter objetivos institucionais específicos, pesquisa, processamento de informação, inquirição, hábitos e atitudes positivas com os livros em bibliotecas escolares como o tratamento e restauro das edições mais manuseada pelos diversos leitores.

Por estes motivos penso que deveria ser contemplado nos critérios de avaliação das disciplinas de Literatura e Línguas actividades ligadas à biblioteca. Aliás, o perfil de leitor deverá ser também perfil de investigador, individuo atento às fontes das suas leituras.

Foi também na Biblioteca que decorreu a sessão de narração no dia do Patrono, poeta Ibn Mucana, na qual todos os professores do grupo de Português e as suas

turmas leram e encantaram numa sessão de narração dinamizada pelo departamento e na qual participei quer na dinamização, quer na animação de leitura. (anexo 1).

Em jeito de conclusão, é também neste espaço precioso, que motivamos para a leitura devido ao seu carácter inesgotável pela possibilidade de leituras. E como nos diz Umberto Eco (1987) “A função da biblioteca é de descobrir livros de cuja existência não se suspeitava e que todavia, se revelam extremamente importantes para nós.”²⁹

Posto isto, a escassa afluência de leitores jovens às bibliotecas escolares ou públicas é um dado importante a ser considerado como ponto de partida para eventuais projetos, designadamente se tivermos em conta que a rede de leitura pública dispõe de importantes documentos em diversos formatos.

Tendo estes resultados em mente talvez se considere também necessário que as bibliotecas vão à procura dos seus leitores em vez de ficarem à sua espera que nos remete para a imagem da montanha ao encontro de Maomé.

Cap III

Língua Portuguesa

1) O *corpus* , o Programa de Língua portuguesa e o estatuto do manual

Nas linhas que se seguem analisaremos o *corpus* programático e as estratégias que se têm desenvolvido e que dão consistência ao programa da disciplina de Língua Portuguesa, sem descurar o material pedagógico central, isto é: o manual de Português e o seu lugar de afirmação, visto que para além de guia de planificação de muitos docentes (munido de materiais didáticos, brochuras, CD, etc.) é para muitos o único livro a ser lido.

O programa de Língua portuguesa propõe um *corpus* textual, a ser lecionado ao longo dos anos, onde encontramos: autores e textos portugueses desde o séc. XIII ao nosso século, contemplando os três géneros literários, autores e obras dos países de

²⁹ Umberto Eco, *A Biblioteca*. Lisboa: Difel, 1987, pp.15,16

Língua oficial portuguesa e autores estrangeiros.³⁰ Relativamente ao 8º ano, e visto que trabalhei com uma turma deste nível, o programa sugere a leitura de: “três narrativas de autores portugueses; dois textos dramáticos de autores portugueses (incluindo literatura juvenil) ; um conto de autor de país de Língua oficial portuguesa; um texto de autor estrangeiro; dois textos de literatura juvenil; poemas de sugéneros variados”. Muito embora “textos” possa ser um termo muito lato, parece - nos que a sugestão de leituras é reduzida para um aluno que no ano seguinte se encontrará com os *Lusíadas*. Mesmo assim, o professor referiu-me que os alunos não leem, ou lerão contrariados o que lhes é pedido.

Uma coisa é certa, pelo menos leem os textos do manual que se insinua à escola como uma condição *sine qua non* , como “o livro da disciplina”. Daí que a sua escolha seja minuciosa, tendo em conta o aluno e não a ajuda ao professor. Impõem-se aqui, e sublinhando a competência do nosso estudo, a leitura, outras questões: Quais as leituras legítimas presentes no manual? Quais as capacidades e atitudes escolarmente validas para ler um texto?

Enquanto texto regulador, a par dos programas, o manual delimita um conjunto de regras, de textos e de comportamentos interpretativos definidos por uma comunidade como comportamentos validos para formar leitores.

Referindo-se a esta questão, Aguiar e Silva afirma: “Se o manual detém a nossa atenção na aula, esta é reflexo do mesmo e os alunos que estamos a ensinar serão formatados pelos critérios de interpretação nele presentes.”

A este propósito afirma M^a Lourdes Trindade Dionísio: “O estatuto dado ao manual em contexto pedagógico e as suas características de texto produzido com intenções normalizadoras e uniformizadoras poder ser visto como expressão do que é público e coletivo, e assim, como expressão de uma comunidade, que no caso da leitura é também uma comunidade interpretativa. Nesta prespetiva, as práticas de interpretação levadas a cabo na sala de aula, sendo formas particulares de perceção e apropriação daquela estratégia, por ela e nela (in) formadas, não são mais do que formas particulares da sua expressão”³¹ .

³⁰ Programa de Português do Ensino Básico pag 162 e Programa de Português do Ensino Secundário, p. 212

³¹ Maria de Lourdes Trindade Dionísio, *A Construção escolar de comunidade de leitores , Leituras do manual de Português*, Almedina, Coimbra 2000, p. 404

Se os objetivos do ensino da leitura visam a formação de sujeitos que apreendem o sentido global, compreender os esquemas mentais e organizar/ reorganizar conhecimento para aceder ao plano do imaginário, se visam tornar os alunos sujeitos críticos quanto à validade e intencionalidade de informação, a análise conduzida sobre os textos que leem obriga a pensar as condições a que estão submetidos os alunos no seu processo de formação enquanto leitores.

Pensamos que os verdadeiros dispositivos capazes de gerar condições e práticas transformadoras de alunos e professores em verdadeiros leitores, de livros e do mundo são as práticas e competências pedagógicas que a escola visa desenvolver.

A própria construção de uma comunidade de leitores deverá contemplar e envolver os sujeitos na ação pedagógica, deverá abraçar a globalidade (para que o aluno diga que tem o direito de ler, visto que conhece outros textos e quer lê-los) mais do que selecionar e discriminar.

Outro ponto que se prende novamente com a seleção de textos a ler neste compêndio (manual) é a questão de estar sob o discurso pedagógico oficial. Se por um lado os materiais deverão ser um meio para uniformizar de forma a nivelar conhecimentos, de forma a não deixar alunos aquém da formação básica, por outro poderá vir a formar leitores afetados por um grau de competências, gostos e atitudes parecidos (o modo de ler os textos, as razões para ler, os valores). No fundo, resulta num sistema de valores culturais e sociais em que os textos servem para validar a autoridade e o poder de uns e determinar os processos de construção da identidade social de outros. Talvez por isso seja difícil a sua escolha devido a tão fortes aproximações (forma, materiais, etc.)

Concluindo, dentro da vasta gama de manuais são reconhecíveis os seus aspetos positivos: a variedade de materiais, o aspeto visual e gráfico atrativos, a presença de textos comprovados cientificamente e pedagogicamente, acompanhados de excelentes materiais de apoio, propostas interessantes e inovadoras. Contudo se o estatuto do professor, enquanto trabalhador intelectual e criativo correr o risco de um plano secundário em relação ao manual é porque não estará a fazer o uso correto deste material e das suas próprias funções.

Mais ainda, o professor mediador deverá contemplar uma diversidade de materiais curriculares, para transmitir um sentido global e deverá também partir da realidade

que se lhe apresenta (aquele grupo de alunos) elaborando projetos em função das características diagnosticadas, tal como adaptação às novas situações.

A didática da Língua Portuguesa ou de outra Língua é um tema extremamente abrangente e por isso não poderá depender de manuais escolares³², uso muito corrente nas nossas escolas.

O manual, e tal como está referido no decreto-lei 369/90, ainda em vigor, como “o instrumento de trabalho impresso, estruturado e dirigido ao aluno” cumpre a sua função se não for “tábua de salvação” dos professores mesmo que, e pegando nas ideias iniciais, seja reflexão de um tipo de cultura e de escola.

No caso do Francês o manual é o elo de ligação, em termos de documento escrito, entre os alunos e o conhecimento da LE, tal como aos aspetos culturais da mesma. As imagens apelativas, a diversidade de exercícios, textos e questionários de apoio à sua compreensão (BD, narrativo, canções, poesia, etc.) e as informações diversas, mapas anexos, etc. fazem do manual um ótimo recurso e complemento à lecionação do docente. Contudo será sempre necessário a aquisição de dicionário, gramática e o contato com revistas e jornais de origem francófona, obras literárias acessíveis à compreensão dos alunos, para reunir um conjunto equilibrado de materiais. Embora com uma boa variedade de elementos, o manual adotado no ano letivo 2010/ 2011 nesta disciplina foi : *Français Partout* 7º ano (Nível 1), autores Ivete Rocheta e Marie- Evelyne Faleiro, editora Santillana apresenta algumas falhas como a escassez de textos literários o que na competência por mim escolhida me trouxe alguma limitação.

Reconheço que, para além de fichas e textos informativos, mesmo sabendo que se tratava de um nível de iniciação, poderia ter partilhado com os alunos textos literários ao nível da sua compreensão, tais como : letras de canções; poesias, entre outros textos de breve extensão e simples compreensão.

Outro aspeto que se prende a esta questão é a abordagem duvidosa (retroversão forçada) de textos escritos em Língua estrangeira, muitos deles adaptações do Português para a realidade francesa.

³² Id ib 260

Surpreendeu-me pela negativa, que muito embora os pais tivessem adquirido os manuais para os filhos estes tivessem tido tantas faltas de material por não o levarem para a aula.

No caso do Português, o manual deverá ser apenas uma amostra e não um fim em si mesmo. Aquele adotado na escola para o 8º ano é: *Ponto e vírgula 8* das autoras: Constança Palma e Sofia Paixão, texto editores.

Embora desprezado por muitos alunos o manual apresenta-se para muitos jovens como o único livro de Língua estrangeira que os alunos têm em casa.

Durante os seminários fomos diversas vezes confrontados com grelhas de observação de manuais com o intuito de avaliarmos a qualidade pedagógica e literária destes dispositivos pedagógicos. Neste sentido de elaborámos as nossas próprias grelhas, a partir de diversos documentos, nomeadamente aqueles do Ministério da Educação. A grelha por mim elaborada está em anexo e ajudou-me a ter atenção a aspetos que nunca tinha reparado antes. (anexo 1)

2) O papel do texto literário:

*“Só a Arte é útil. Crenças, exércitos, impérios, atitudes
– tudo isso passa. Só a arte fica, por isso só a arte se vê, porque dura.”*
(Fernando Pessoa)

Se falamos em leitura, falamos em textos e na qualidade dos mesmos.

A literatura permite o leitor progredir no conhecimento do mundo, em particular, no domínio social, da sensibilidade e da ética. Quem ensina e ama a Literatura sabe que ela *ajuda a viver melhor*³³.

Como sabemos, um dos argumentos a favor da Literatura na escola é precisamente o facto de esta surgir como o único lugar de acesso a determinados bens culturais para muitos adolescentes ou como grande oportunidade de convívio, tendo assim um potencial educativo e formativo.

Muitas vezes, confrontados os jovens com a pergunta: “Refira uma obra literária que tenha lido?”, muitos enumeram as obras que leram na disciplina de Português, num dado momento em que a disposição emocional estava aberta à receção de algumas obras e assim temos respostas como: *Os Maias*, *Amor de Perdição*, *Viagens na*

³³ Luísa Alvares Pereira, *Se a Literatura nos ensina como poderemos (não) ensiná-la?*, in *O Português nas escolas, Ensaios sobre a Língua e a Literatura no ensino do secundário*, Coimbra 2005, ed. Almedina P.134

minha terra, entre outras obras que fazem parte do Programa. Tal é a importância da escola, tal é a responsabilidade dos professores de Língua portuguesa na formação literária dos cidadãos.

É na escola que se acede ao património artístico-literário, pois que muitos não têm oportunidade de fazê-lo no seu ambiente natural, como anteriormente referimos. Assim a escola, num processo de democratização, surge como compensadora, possibilitando a muitos o acesso de uma matriz cultural desejável, bem como, idealmente ao prazer de a viver ³⁴.

Contudo, numa outra face da moeda, o modelo de ensino da literatura encontra-se fragilizado, modelo este assente na transmissão de bens culturais, dos hábitos e dos gostos e preferências dos jovens.

É importante questionarmo-nos na forma como fazemos o ensino da Literatura e no modo de impulsionar as leituras pessoais dos nossos alunos tal como sensibilizar para a forma como se lê e trabalha o texto literário.

Que me permitam a comparação com outra área artística, os textos que carecem de literariedade são como a música ligeira, melodia agradável que entra no ouvido mas por vezes não desenvolve., ao contrário de uma sinfonia que tal como o texto literário remeterá para inúmeras significações.

Por vezes, a forma simplista como se aborda o texto literário através de atividades como: resumos, reconhecimento dos valores literários escolarizados, figuras de estilo, características das personagens, movimentos literários e suas linhas, etc. leva sobretudo a um hábito escolar de leitura e não à construção de um sentido de relação com a linguagem que estes textos possibilitam.

Não havendo uma relação positiva com a linguagem literária, isto é que os alunos reconheçam uma experiência imaginária de descoberta, de reações mentais, reconhecimento artístico não haverá uma relação de identidade com a literatura.

Diversos sociólogos e sociolinguistas lembram-nos que as atividades de comunicação implicam sempre uma relação fundamental com o mundo, com os saberes, com a linguagem e assim, os usos da Língua enquanto veículo de

³⁴ Maria Alzira Seixo, *Escolas do Paraíso, a iliteracia depois do 25 de Abril*, Expresso, Revista, 27 de Março de 2004, pag 21 e 22

comunicação e de afetividade, são muito influenciados pelo *habitus* cultural dos seus agentes.³⁵

Muitos jovens, oriundos de comunidades assentes numa relação de oralidade com a linguagem estarão expostos ao insucesso escolar que por sua vez, valoriza o objeto literário, escrito e objetivo. Uma má compreensão do texto, por estranhamento leva-os a uma experiência dolorosa de frustração e assim sucessivamente até que põem de parte os textos de carater literário preferindo literatura *light*. Esta situação acontece sobretudo com os clássicos mas a culpa será das metodologias e não das obras. Por exemplo perante *Os Lusíadas*, o medo de acumular vocabulário e conceitos que implicam erudição para a sua compreensão ou ainda um “pânico” perante a classificação de orações, o problema poderá residir em muitos aspetos mas não na obra literária.

Posto isto, que textos e obras deveremos propor de forma a lerem mais e os textos com qualidade literária? Um dos aspetos que me dói enquanto leitora e amante da Literatura é assistir a tantos jovens portugueses que nunca trazem um livro na mão ou na mochila para ler em qualquer hora, enquanto que os estrangeiros, quer nos transportes públicos quer nas praias portuguesas, se deixam absorver pelas páginas de livros. Poderemos, evidentemente, questionar-nos sobre a qualidade daquilo que leem mas a realidade é que a escola em que aprenderam a ler e a tornarem-se leitores fez um bom trabalho!

Não tenhamos medo de propor romances e dramas que possam contribuir para a formação do indivíduo à luz de grandes valores universais, ex: d’ *A Odisseia*, *As minas de Salomão*, *O Velho e o Mar*, entre outros...

Lembre-mo-nos que a aula de Língua portuguesa é essencialmente uma aula de leituras e a deter um papel fundamental e contribuir para a complexidade e riqueza da disciplina está o texto literário e os objetivos que para a sua leitura se definem.

O texto literário tem um grande potencial educativo (linguístico, informacional ou ético) forma o gosto, promove o imaginário, desencadeia processos de identificação,

³⁵ Luísa Álvares Pereira, *Se a Literatura nos ensina como poderemos (não) ensiná-la?* in *O Português nas escolas, Ensaio sobre a Língua e a Literatura no ensino do secundário*, Coimbra 2005, ed. Almedina

“possibilita trabalho intersubjectivo e intertextual em termos pessoais e originais” (Amor, 1993.p98). Além disso a literatura tem uma missão educadora que a escola deverá potenciar de acordo com a sua função.

É preciso aprender a ler estes textos que remetem para saberes que estão para além dos processos básicos de compreensão.

Em jeito de conclusão, a leitura do texto e a seleção feita sobre os mesmos é, por diversos ângulos, um problema da escola. Dentro da diversidade de textos, desde os *media* aos literários promovem a dimensão cultural, lúdica, educacional e estética que indubitavelmente contribuem para a formação do indivíduo. Contudo há que ensinar a ler e apreciar alguns desses textos, os literários, sem que no entanto, nos detenhamos na sua “dissecação” gramatical ou na orientação formatada da sua interpretação mesmo sabendo que há programas a cumprir e tempo limitado para os pôr em prática.

Se os objetivos do ensino da leitura visam a formação de sujeitos que apreendem o sentido global, a compreender os esquemas mentais e organizar/ reorganizar conhecimento para aceder ao plano do imaginário, se visam tornar os alunos sujeitos capazes de formar uma opinião crítica, então, temos que ter muito cuidado com o *corpus* que propomos ao nossos jovens para lhes abriremos o caminho para a Literatura.

Finalmente, quanto à desvalorização efectiva da leitura entre os estudantes mais velhos e a apetência pela leitura entre os mais novos impõe-se a necessidade de reflexão sobre as razões de tal atitude. Pois, é no 2º e 3º ciclos que poderemos cativar os leitores em formação .

Mais à frente tentarei, na minha humilde proposta dar algumas sugestões de atividades que resultaram no âmbito da promoção da leitura.

3) A Leitura e o Conhecimento Explícito da Língua

À medida que lemos diversos textos podemos sensibilizar os alunos para a análise de mecanismos da pragmática e da linguística textual para que concebam os textos nas suas mais complexas variações. O exercício da leitura é simultaneamente uma tomada de consciência dos mecanismos cognitivos e linguísticos por isso a importância da leitura, a par de outras competências como a oralidade e a escrita na

aprendizagem das outras disciplinas curriculares. A leitura ajuda o aluno a pensar e a aprender a ver como se é.

Considerando a inseparabilidade entre Língua e Literatura, por exemplo numa das actividades desenvolvidas com base num soneto de Camões pudemos verificar aspetos formais e linguísticos que prefaziam praticamente todos os conteúdos destinados à leção do texto lírico.

Nesta linha, impõe-se que o professor domine perfeitamente o conhecimento explícito da língua (CEL), já não falando de todos os aspetos paratextuais, ao ponto de levar os alunos a descobrir aquilo que jamais veriam sem a mediação daquele. Esse nível de leitura e simultâneo deslumbramento à medida que se vai revelando sentido atrás de sentido nem todos o conseguem mas aqueles que o fazem prendem um aluno à Literatura para sempre.

Lembro-me a este propósito de dois professores de Literatura, uma professora no ensino secundário e um professor na Faculdade, que iam para a aula apenas com um texto ou uma obra na mão e mantinham-nos implicados na leitura e análise do texto não só pelas significações que o texto encerra, beleza literária, harmonia mas também pelo conhecimento e domínio profundos dos mecanismos da Língua e das vastas leituras que tinham realizadas. Quanto mais conhecimentos o leitor tiver maior será a sua competência linguística e mais competente se torna enquanto leitor.

Assim, desde um soneto de Camões a outra tipologia de textos conseguiremos não só preparar leitores como falantes sensíveis para os mecanismos da sua própria Língua em evolução e citando mais uma vez o programa do 3º ciclo do Ensino Básico, pretende-se o reconhecimento da Língua como sistema dinâmico, aberto e em elaborações contínuas.

IV

Língua francesa

A competência da leitura em Língua estrangeira

1. Componente psicológica, social e de instrução

A leitura em Língua estrangeira nível de iniciação assemelha-se à fase da alfabetização na medida em que o do leitor se encontra em fase de aquisição de novos conhecimentos e competências.

Aprender a ler é um processo complexo que deverá ser visto em várias dimensões: a dimensão cognitiva, social e cultural.

Tornar e ser-se leitor não envolve apenas o domínio de competências mas também uma forma de posicionamento face ao escrito e às práticas de apropriação dos sentidos textuais. Este posicionamento está dependente de diversos fatores: experiência pessoal, substrato cultural, meio envolvente, motivação, capacidades individuais, etc.

Na iniciação à Língua estrangeira, mesmo que os alunos ainda não saibam os sons e o significado de diversas palavras deverão fazer uma leitura global, isto é, ler o texto do princípio ao fim e tentar encontrar as significações desse mesmo texto. Quando se deparam com os primeiros obstáculos, vocabulário desconhecido, deverão tentar compreender o contexto e a posteriori procurar os significados das palavras no dicionário.

As atividades de leitura poderão ser de carácter individual/silencioso e oral, ambas se complementam, sendo que os alunos manifestam mais facilidade na compreensão escrita o que poderá estar relacionado com a apreensão de uma nova consciência fonética.

Os critérios de avaliação considerados nas atividades de leitura prenderam-se com aspetos como: débito, clareza e prosódia.

Quanto aos textos postos à disposição dos alunos, estes deverão ser de simples compreensão para que não se instale a frustração do não entendimento logo de início.

2) O Manual na disciplina de Francês língua estrangeira

Ao contrário da disciplina de língua portuguesa que se deverá munir de muitos textos e obras para além do manual, no caso da Língua estrangeira a nível da iniciação o manual deverá ser a concentração de todo o material, sobretudo para evitar a dispersão, visto que funciona como “um mapa” do primeiro contacto com a Língua. Por estas razões o manual deverá corresponder a muitos critérios que o testarão na sua abrangência e qualidade. Desta forma, durante os seminários fomos sensibilizados para a análise e observação de manuais, através de grelhas de avaliação sobre os mesmos com o intuito de avaliarmos a qualidade pedagógica e literária destes dispositivos pedagógicos. Quer vindas do Ministério, quer de livros sobre didática, quer ainda das editoras, em todas elas descobríamos sempre mais um

item a contemplar. Assim, elaborámos as nossas próprias grelhas que nos ajudaram, seguramente a todos, a ver o manual com outros olhos.

Posto isto, verifiquei que o manual adotado na escola onde realizei o estágio com a turma do 7º D, (*Français Partout* (nível 1), autoria de Ivete Rocheta e Marie-Evelyne Faleiro da editora Santillana) era maioritariamente satisfatório em relação aos critérios expostos na grelha de avaliação. Contudo, a quantidade de textos era reduzida embora apresentasse muitas informações, imagens apelativas, etc. Mesmo assim, reconheço que deveria ter feito uma seleção e pesquisa de materiais que ajudariam os alunos e completariam o próprio manual no aumento de “mancha de leitura” mesmo sabendo que, de um modo geral, o manual neste caso da Língua como iniciação é uma base credível para os alunos e professores.

Cap V

O estágio

1) A fase de observação, reflexão sobre o trabalho assistido

Após um encontro com os professores orientadores onde tomei conhecimento do universo que iria ingressar em breve e de me terem sido cedidos elementos fundamentais à minha integração (planificações, manual, etc.) traçámos um plano sobre as atividades letivas que se seguiriam.

Por limitação de tempo da minha parte, pois a par da frequência do estágio leciono Língua portuguesa noutra escola, ajustámos um horário de forma a assistir ao maior número possível de tempos letivos, para mostrar um trabalho suficientemente consistente entre a prática e a teoria.

Mas a limitação temporal e laboral não me fez perder a esperança em completar esta etapa da minha vida, o estágio supervisionado, nem tão pouco tirar menos partido da situação, pois pude verificar inúmeras questões como estagiária na escola oficial e como docente noutra escola particular, o que foi revelador de conclusões sobre os distintos universos e que mais à frente abordarei.

Ficou acordado que embora eu lecionasse sozinha algumas aulas no primeiro período, apenas no segundo daria as unidades didáticas na sua totalidade, visto que

os blocos de 90 minutos coincidiam com os seminários da Faculdade, o que não aconteceria a partir de fevereiro.

Nas planificações por mim elaboradas (algumas aulas no 1º período e unidades didáticas completas no 2º período) tive como base, a planificação já realizada pelos professores a fim de assegurar os conteúdos programáticos destinados àqueles níveis escolares quer no Português, quer na Língua estrangeira II. Contudo, os orientadores deram-me liberdade de escolha em termos de materiais, metodologias e seleção de documento.(anexo 3) Confesso que no caso do Português tive muito mais segurança para fazê-lo do que no caso do Francês pois, por falta de prática no uso da Língua estrangeira fui aconselhada a centrar-me no Conhecimento Explícito da Língua e não na variedade de materiais e estratégias.

Utilizei como base a grelha de planificação dos professores, conforme as normas oficiais da escola, e acrescentei as minhas propostas.

Relativamente aos planos de aula, precioso instrumento de orientação e organização de atividades letivas penso que estavam satisfatórios em termos de coerência, inovação de materiais e atividades porém, sofreram diversas alterações no momento em que os pus em prática, sobretudo devido à gestão de tempo perante a realidade.

Acordadas as presenças e os seminários de estágio, passámos à fase da observação. Este foi o meu primeiro contacto com ambas as turmas. Fui desde logo apresentada como uma colega que assistiria às aulas, a fim de concretizar o meu trabalho de estágio.

No caso da turma 7º D, apresentei-me em Francês, recorrendo a expressões básicas de saudação e apresentação, percebíveis por parte dos alunos, ao que corresponderam da mesma forma dizendo cada um o seu nome. Curiosamente conhecia algumas caras de alunos de outros ambientes escolares e fizeram-me uma receção simpática.

Relativamente à turma de Português foi o professor orientador que o fez, explicou as razões da minha presença e o enriquecimento que todos teriam com a minha partilha de conhecimentos e experiência, o que muito me honrou e responsabilizou.

Como já tinha conhecimento da planificação de ambas as disciplinas, estava situada em termos de conteúdos e bastava-me registar e analisar a operacionalização das mesmas, tal como as necessidades dos alunos e perspetiva pedagógica. Ao contrário

das planificações elaboradas na disciplina de Didática, de acordo com os Programas oficiais e extremamente minuciosas verifiquei que aquelas que me tinham sido facultadas eram muito mais claras, o que reflete a experiência, sentido prático de ambos os professores.

Outro aspeto a salientar é aquele de que estas planificações estão elaboradas de acordo com o manual, remetendo para as unidades do mesmo, visto que este material didático ocupa lugar de relevo, além de representar um investimento por parte dos pais.

Para além da planificação foi-me facultado o manual, livros de apoio e de fichas pelo Departamento de forma a poder acompanhar e analisar melhor o panorama das disciplinas.

Nesta fase de observação, quanto ao posicionamento na sala de aula, em ambas as disciplinas colocava-me, normalmente, ao fundo da sala podendo registar os três pilares do processo de ensino aprendizagem sobre os quais recaía a minha observação: o professor, os alunos e a aula.

Denote-se que durante a fase da observação frequentávamos em simultâneo os seminários de Didática de ambas as disciplinas, aspeto que foi muito enriquecedor pois pudemos conjugar teoria com prática e apoiar-nos na base científica sobre os assuntos e realidades que íamos vivendo nas escolas. Refiro-me, neste caso, à fase específica da observação. Para ser uma espetadora preparada, atenta aos vários processos de ensino aprendizagem impôs-se a consideração e análise de diversos autores, assim para a estruturação desta fase contemplei, entre outras, as sugestões de: Ruth Wajnryb³⁶, Kyriacou³⁷ e Jaqueline Dyer³⁸. Estes autores consideram que quer a fase de observação (do estagiário face ao orientados), quer a supervisão pedagógica (profissionais em formação contínua), deverão cumprir tarefas “tasks” que perfazem um ciclo supervisivo de: pré - observação, observação e pós observação, característicos de uma avaliação partilhada e interativa, aquela que queríamos entre nós e os orientadores.

³⁶ Ruth Wajnryb *Classroom Observation Tasks*, a resource book for language teachers and trainers, Cambridge University Press

³⁷ Gonçalo, Simões *Avaliação do desempenho docente, contributo para uma análise crítica*, Lisboa, p.99

³⁸ Flávia Vieira, *Supervisão, uma prática reflexiva de formação de professores*, Asa, 1993.

Assim o fiz em ambas as disciplinas. Na 1ª fase debruçei-me sobre a análise da planificação dos professores (conteúdos, objetivos, materiais etc.) e elaboração de uma grelha para verificar a forma como os orientadores os poriam em prática, tal como o projeto da minha própria planificação.

Nesta “fase silenciosa” (Ruth Wajnryb) de observação, onde tantas coisas ocorrem como numa “arena” ³⁹, elaborei uma tabela para me guiar e valorizar tudo o que acontece neste espaço e tempo da aula .

Observei quatro itens principais: professor, alunos, lição e planificação. Desde a objectividade e clareza do discurso do professor, ao fluxo da aula, atenção dos alunos, coerência com a planificação, o uso da Língua materna nas aulas de Língua estrangeira, são muitos os aspetos a observar. Posto isto, impõe-se a necessidade de uma grelha para que o registo se dirija a conclusões sobre esta fase silenciosa mas de atenta observação.

Fui “Treinado o olho”, como sugere Ruth Wajnryb, de forma a evoluir dentro da própria observação: “ Classrooms, however, are complex arenas where many processes co-occur and overlap. It takes a skilled and trained eye to perceive, understand and benefit from observing the proceedings of learning/teaching.” ⁴⁰

Resumindo, assistir e observar a aula levou-nos a concluir que esse é de facto o *habitat* do professor, é onde a sua experiência se baseia e onde se reflete o seu crescimento. É lá que o professor desenvolve a sua filosofia naquilo que verdadeiramente é ensinar e aprender.

Sei que durante este período estive na posição de observadora e não avaliadora mas reparei que os professores agem de uma forma um pouco “ritualística” entre a pressão do tempo e da lição e matérias a lecionar. Porém, nesse ritual, poderiam talvez contemplar novas possibilidades sem que o fluxo da aula se alterasse.

Outra questão interessante é que ao observar o outro e as suas ações, através da “minha lupa”, considero o outro como um espelho de mim, esperando ver-me a mim mesma, ouvindo a minha própria voz, os meus gestos, até a minha roupa...

³⁹ “Classrooms, however, are complex arenas where many processes co-occur and overlap. It takes a skilled and trained eye to perceive, understand and benefit from observing the proceedings of learning/teaching.”, *Classroom Observation Tasks*, a resource book for language teachers and trainers, Ruth Wajnryb, Cambridge University Press

⁴⁰ Id ib, p.5

Observar o outro/professor orientador permitiu-me ver-me noutra perspectiva , explorando as variações que ambos usamos.

Por fim a observação coerente penso que é possível porque ao sermos espetadores usufruímos de um estatuto de liberdade que nos deixa olhar, ouvir, considerar, analisar e refletir de uma forma que não é possível no momento da prática.

Outro aspeto curioso nesta fase foi o facto de podermos verificar aspetos práticos nas aulas da escola onde realizámos o estágio em confronto com a teoria nas aulas dos seminários, havendo assim uma linha de dinamismo que ligava ambos os ambientes e que me levou a reformular, questionar e verificar diversos assuntos.

A respeito da articulação teoria e prática, Kuenzer (2004: 75-76) explica que “(...) é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenómenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar pela observação imediata; é preciso ver além da imediatez (...). Ou seja, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados.”⁴¹

Em jeito de conclusão, como “figurante”, recorri com facilidade aos recursos teóricos de que dispunha para analisar e tirar conclusões a respeito dos alunos e do desempenho do professor mas na fase da regência, enquanto atores, deparei-me com um “combate” pois queria fazer em simultâneo muitas melhorias na minha exposição e atitude. Nesta fronteira optei por seguir a planificação que, por vezes demasiado ambiciosa e por isso alterada, foi um fio condutor seguro.

2) As aulas de regência

2.1) Português

Antes das minhas aulas de regência lectionei duas aulas sozinha. Dentro da Unidade temática sobre a Literatura Tradicional e oral, Romance de Cavalaria, o corpus analisado era *O resgate de Oriana* retirado da obra *O Romance de Amadis* de Afonso Lopes Vieira.

⁴¹ Kuenzer 2004

Esta unidade fora iniciada com a leitura e análise de diversos contos e lendas de povos de expressão portuguesa, mitos e lendas europeus, provérbios, contos tradicionais e por fim concluída com excertos de romances de cavalaria de modo a que os alunos reconhecessem as marcas dos textos de expressão oral, questões que se prendem com variações etc.

Preocupe-me em contemplar as linhas guia da unidade para que os alunos percebessem o porquê do encadeamento dos conteúdos.

Os alunos já se tinham habituado à minha presença mas ainda não tinham ouvido a minha voz, nem conheciam a forma como abordaria a matéria. Comecei por explicar que lecionaria aquelas duas aulas sob o contexto literário medieval pois tinha-o pedido ao orientador, visto tratar-se de um tema sobre o qual estava à vontade e dar-me-ia um enorme prazer partilhar conhecimentos que tinha sobre o ciclo arturiano que serve de base a este perfil de herói e de contextos por onde se move e que foi tema de uma dissertação que elaborei em 2009, sob orientação do exímio professor Hélder Godinho.

Queria que na minha planificação se destacasse a importância da leitura e atividades a ela subjacentes (pré leitura e pós leitura) sendo o texto o ponto de partida e de chegada mas também que os alunos fossem sensíveis ao tempo de produção do texto, (séc XIV) e à envolvência do ambiente da alta Idade Média e visão do herói, presentes no texto, promovendo assim modalidades de leitura funcional, analítica e crítica.

A estrutura do plano de aula, bem todo o seu conteúdo foram da minha inteira responsabilidade. Escolhi no entanto um modelo de apresentação de acordo com utilíssimas sugestões do orientador que me permitiram visualizar todo o conjunto da aula. Assim tive presentes as competências a trabalhar, os meus objetivos, os conteúdos programáticos, o encadeamento da aula, os materiais utilizados e o tempo dedicado a cada tarefa realizada. Penso que se trata de um plano claro que me orientou e me deu segurança aquando da lecionação desta aula. (anexo 5)

Mas voltando a Amadis e ao romance de cavalaria, como sabia de ante mão que os alunos tinham lido o texto em casa, acordado entre mim e o professor orientador, comecei por lhes perguntar quais eram os aspetos, em termos espaço-temporais e temáticos que nos aproximavam, homens do séc. XXI e que nos afastavam do texto em causa.

Os alunos foram unânimes quanto à distância temporal, visto que o universo textual refere figuras e elementos como: os cavaleiros, os inimigos, as batalhas sangrentas, as espadas, e ainda expressões como “donzela”, “vergel”, “fendeu”, “sanha”, “descorçoa” mas puderam verificar a proximidade de arquétipos que atravessam toda a literatura, como o Amor, as forças de Bem e de Mal, entre outros.

Voltando às expressões idiomáticas, também fizemos uma ponte para uma questão dos nossos dias, o acordo Ortográfico e a evolução da própria Língua como um fenómeno vivo. Aproveitámos para verificar algumas questões de mudança mas ficou apenas a sugestão para um futuro aprofundamento sobre a questão para que não nos desviássemos do fio condutor da aula.

Posteriormente fizemos uma abordagem aos modelos de heroísmo e ao perfil dos cavaleiros medievais que, embora tão distantes não são mais do que homens postos perante as dificuldades da vida metaforizada na figura do dragão e do inimigo e que recebem como triunfo o amor e a imortalidade.

Mas voltando à aula, comecei por mostrar um slide Show por mim elaborado (anexo 6) mantendo tanto quanto possível a relação com outras manifestações artísticas como a arquitetura, a música, a pintura de forma a que os alunos compreendessem de forma mais alargada o papel cultural e social da literatura. Assim, pudemos apreciar slides sobre imagens góticas, tapeçarias e iluminuras, ao som de alaúdes, flautas e tamborins, para que juntos fôssemos transportados ao tempo onde remontam as origens deste texto.

Considere também relevante mostrar aos alunos a diversidade de géneros mais comuns da literatura medieval de forma a ficarem sensibilizados com a sua função social e fizessem um paralelo com a actualidade. Posto isto, tal como no séc. XXI a poesia, a crónica, o texto jornalístico, o texto científico, as narrativas medievais já se desdobravam através das cantigas de amor, de amigo, de escárnio e maldizer; a prosa: crônicas, hagiografias, nobiliários ou livros de linhagens. Após esta referência aos géneros situámos o romance de cavalaria contemplando a diversidade dentro da unidade literária medieval.

Entre outros aspetos, os alunos ficaram surpreendidos com as variações do mesmo texto, Amadis de Gaula em diversos cancioneiros (1370 – Cancioneiro de Baena, 1450 – Vasco Lobeira (corte de D. Fernando), 1598 – Montalvo, Pertence ao reservatório literário comum aos dois povos, português e galês Amadis de Gaula, o

namorado.) despertando para o valor documental e patrimonial da Literatura.(anexo 7).

Após a leitura analítica do texto passámos aos aspetos formais mais relevantes a destacar : as marcas de oralidade, vocabulário específico, derivação das palavras, tempos simples e compostos, frase ativa e frase passiva, de acordo com os conteúdos morfo sintáticos do programa.

Para fazer a ponte com as atividades da aula seguinte detivemo-nos na figura do herói com vista a uma análise mais prolongada que passou para a aula seguinte, até porque numa turma de 8º ano a faixa etária presta-se à exploração minuciosa de atividades que promovam o imaginário e o espírito heróico.

No posterior bloco de 90 minutos realizámos três atividades. Numa 1ª fase fizemos *brainstorming* e pedi aos alunos que me fossem ajudando a construir um caminho de palavras que perfizesse o universo associado à figura do herói. O resultado foi o conjunto de palavras como: força, coragem, bem/mal, missão, medo, confronto, amor, inimigo, batalha, viagem, sucesso, salvação. Estas palavras serviriam de base para elaborar um texto sob a temática “Heróis, precisam-se!” mas que por motivos de restrição temporal acabámos por não realizar.

Ainda nesta sessão, projetei um quadro com aspetos relacionados com o herói de cavalaria com o intuito de realçar a atualidade e humanidade deste modelo. Assim, pedi aos alunos que, recorrendo ao excerto de *Amadis*, completassem espaços de uma tabela que visava o paralelo entre a figura heróica e o protagonista do Romance.

Surgiu então o seguinte quadro que todos comentámos:

Herói medieval	Amadis
Ascendência nobre ou mítica.	Amadis é deitado às águas como Moisés no seu baptismo mítico. Dentro da arca onde ele flutua leva uma espada do pai e o coração do mesmo (Combate
Características: jovem, belo, elegante, corajoso, bom amador e crente.	Beleza sem igual
Educado na corte do rei desenvolve: o treino das armas, a cavalaria e a cortesia	Rei da Escócia que o acolhe e o educa.
Missão combater o Mal: (povoação dominada pelo mal, vítimas, donzela aprisionada, ameaça à corte que ele defende) .	Derrotar Arcalaus, que mantinha prisioneiros nas profundezas infernais do seu castelo e salvar Oriana.
Missão :provas atléticas e éticas.	Combate feroz entre Amadis e Arcalaus, resgate de Oriana
O reconhecimento social o Amor e a Imortalidade.	Casamento com Oriana, fundação do seu próprio reino.

Foi muito interessante iniciar a regência de aulas por um tema como este.

A apreciação do meu orientador sobre estas aulas foi positivo. Realçou a minha clara exposição, valorizou os materiais da minha autoria mas referiu que eu deveria ter dado mais tempo aos alunos para o registo de apontamentos e que a atividade de expressão escrita que ficou por realizar sobre o tema da figura heróica. Acatei com a humildade necessária a um estagiário comprometi-me a melhorar alguns aspetos na unidade que lecionaria totalmente sozinha: O texto dramático.

Toda a unidade posterior (Unidade 3) foi lecionada pelo professor orientador. Aprofundei a minha postura de observação, iniciada em setembro, depois de um contacto com a turma, o que foi muito enriquecedor, sendo que o orientador me deixou suficientemente à vontade para interferir ou mesmo lecionar aulas se assim o desejasse.

Toda a unidade que se seguia era sobre o texto narrativo, “Íríamos ler muito e a várias vozes” prometeu o professor.

Os subtemas eram os elementos da narrativa, (personagens e sua caracterização, o narrador e o desenvolvimento da ação, descrição do espaço e marcas de temporalidade) os momentos determinantes da narrativa (introdução desenvolvimento e conclusão) os modos de representação do discurso (narração, diálogo e descrição) e reconhecimento de figuras de estilo.

O corpus analisado seriam excertos de obras de diversos autores: Jorge Amado, Pepetela, Michel Tournier, Gabriel Garcia Marques, Maria Isabel Barreno, John Steinbeck, José Rodrigues Miguéis. Contos integrais: *A inaudita guerra da Av. Gago Coutinho* de Mário de Carvalho, *O cavaleiro sobre o gelo* de Hermen Hesse.

A unidade que se seguia seria novamente lecionada por mim e foi sobre o texto dramático. (anexo 8)

Tínhamos como *corpus* de análise uma peça teatral, *Falar Verdade a Mentir* de Almeida Garrett, iríamos lê-la em conjunto, expressivamente e na íntegra.

Antes do início da unidade tive oportunidade de acompanhar a turma ao teatro para assistirmos à representação da mesma pela companhia o *Sonho*. A data acordada seria anterior à leção de conteúdos por questões logísticas mas também porque o professor considerou uma atividade de pré leitura fundamental ao entendimento do texto e aspetos a ele inerentes. Também conclui que a visita de estudo, quer antes da leitura da obra quer como consolidação possibilita uma diversidade de leituras que enriquece a obra, um dos exemplos desta situação é que nas aulas de leitura expressiva os alunos assumiam todos os aspetos individuais e distintivos das personagens representadas pelos atores.

Contudo, como atividade complementar e alargamento do universo cultural dos alunos foi um momento enriquecedor. Saliento aqui o papel fundamental da escola e dos professores como educadores e promotores do universo cultural dos jovens que tomam muitas vezes o primeiro e único contacto com a realidade cultural envolvente.

Mas antes de entrar na análise de texto, e de nos deleitarmos na sua leitura, vi-me perante a necessidade de dedicar uma aula ao conhecimento das origens do teatro e suas modalidades desde a Antiguidade. Como o manual não tinha nenhum texto introdutório ao género dramático, apenas exercícios sobre o vocabulário específico do mundo teatral e principais características deste tipo de texto, considerei necessário elaborar um documento que mostrasse aos alunos uma perspetiva histórica deste género, mostrei-lhes então um slide show (anexo 9) sob o título “*O Teatro e a vida, da Antiguidade aos nossos dias.*” Começando pelas sociedades primitivas e a função exorcizadora do teatro através de danças e outras manifestações tribais, detendo-me sobretudo na Grécia Antiga, estádio de muito maior desenvolvimento, com os seus festivais anuais em honra do deus Dionísio (Baco, para os latinos) que compreendiam, entre seus eventos, a representação de Tragédia e Comédia (distinção fundamental para compreender a peça que iríamos analisar e futuras obras no secundário, embora separada por diversos séculos, trata-se de uma peça onde se reconhece o tom cómico e ridículo.

Os alunos verificaram que a origem deste género tem implicações históricas e sociais atravessando períodos estudados também noutras disciplinas. Assim percorremos com o teatro o período medieval, o advento do cristianismo, o marco shakespeariano

e vicentino, dois séculos posteriores a *Commedia Dell'Arte*, *Comedie Française* e situámo-nos no romantismo e na edição da peça garrettiana *Falar verdade a mentir*. Conscientes da presença e evolução desta arte ao longo dos séculos passámos às referências biográficas de Almeida Garrett e a fim de nos imbuirmos no ambiente romântico e da obra deste dramaturgo lemos parte da *Carta ao Conservatório Real*, na qual Almeida Garrett apresenta o seu drama romântico *Frei Luís de Sousa* como derradeiro "trabalho dramático", o balanço da sua intervenção na renovação do teatro em Portugal, reflexão sobre a herança clássica e as influências românticas.

Para terminar esta primeira aula sobre o género dramático dedicámo-nos a um momento de registo de apontamentos e consolidação das características deste tipo de texto. (anexo 10)

No segundo tempo deste bloco os alunos realizaram uma ficha de trabalho a fim de verificar e consolidar o conteúdo abordado. Posteriormente corrigimos a ficha em conjunto e pedi ainda como trabalho de casa, visto que iniciáramos o estudo da obra, a identificação dos elementos referidos com o texto em questão.

As duas aulas seguintes fizemos leitura expressiva a várias vozes. Denote-se que os alunos já tinham feito uma leitura individual, a pedido do professor durante as férias de Natal, o que permitiu a avaliação de parâmetros relacionados com a oralidade (entoação, pontuação, colocação de voz, etc.) competência que temos que trabalhar bastante com os alunos.

Após a leitura desta comédia distribuí uma ficha de trabalho (anexo 6) de forma a consolidar alguns conteúdos propus três atividades para fazermos em grupos mas que acabámos por fazer em grande grupo: 1) caracterização das personagens, representatividade social e sua função no desenlace da história; 2) Levantamento do cómico de situação e de linguagem 3) Justificar o título da peça a partir de um resumo do seu argumento.

Após a partilha de informações e sugestões tomámos nota alguns apontamentos que considerei necessários para o estudo da obra, elaborámos fichas de trabalho e para terminar este bloco lancei pistas para um debate sobre a temática da "Mentira" e sobre o qual os alunos deveriam escrever um texto argumentativo para ser corrigido por mim como elemento de avaliação.

Comecei por me dirigir aos alunos dizendo que esta peça é sobre alguém que não consegue deixar de mentir, pondo em risco a sua própria felicidade. E depois lancei questões do género: “Será a mentira um vício terrível ou uma necessidade pontual?” “O que faz a diferença entre uma mentira piedosa ou aquela que provoca graves consequências?”

Na aula seguinte entreguei os textos corrigidos, fiz comentários individualizados e dramatizámos uma das cenas na qual pudessem participar o maior número de alunos possível. Escolhemos então a cena final do II Ato na qual se dá o desfecho da intriga.

Para avivar as características físicas de algumas personagens partilhei adereços que trazia numa mala e que foram escolhidos com entusiasmo pelos alunos. Estabeleceu-se um clima propício à leitura do texto de teatro e sua “semi representação”. Os leitores mais seguros, ainda arriscaram a gesticulação das suas falas e preocuparam-se em acentuar a pronúncia nortenha das personagens de Joaquina e Brás Ferreira, tal como o tom convincente de Duarte, pronúncia inglesa do general Beresfort e singeleza na fala de Amália.

Foram aulas gratificantes nas quais a leitura foi o sustento das mesmas e o texto o ponto de partida e de chegada. Foi interessante verificar que a Literatura, mesmo que se trate de um texto simples e breve, gerou um mundo de possível existência, com uma representação cómica mas não ingénua.

Verifiquei que os alunos olharam o presente com outros olhos contemplando situações do passado através da representação da figura humana e de situações a ela subjacentes que transcendem o tempo e o espaço.

Para além das aulas lecionadas no 1º e 2º períodos nomeadamente sobre as unidades relativas ao texto narrativo e dramático, no 3º período ainda lecionei dois blocos de 90 minutos sobre o texto poético.

O texto poético:

Para estes blocos, e em sintonia com o orientador que tinha iniciado esta unidade salientando as características deste género, seleccionámos um soneto de Camões, “A formosura desta fresca serra” e o poema de Fernando Pessoa Ortónimo “Liberdade”.

Os alunos vinham lendo e analisando a coletânea de poesias de autores contemporâneos que constam no Programa de Língua portuguesa, entre eles textos da autoria de poetas como Eugénio de Andrade, Alexandre O'Neill, Sophia de Mello Breyner Andresen, Carlos Drumond de Andrade, Miguel Torga e Fernando Pessoa.

Na planificação do professor e dinâmica das aulas sobre a poesia era solicitado aos alunos uma conduta de análise que passava por: leitura expressiva, identificação do tema e do assunto do poema, reconhecimento das figuras de estilo e das sonoridades dominantes e levantamento dos aspetos formais como: tipo de rima, classificação de estrofes, escansão e classificação dos versos.

Esta unidade costuma teve grande adesão por parte dos alunos não só pela liberdade a ela subjacente, como pelo apelo aos sentidos, a plurisignificação das palavras, a musicalidade e já agora, pela reduzida extensão (da preferência dos alunos) , se bem que é preciso muito tempo para entender curtos versos.

Uma das atividades de pré leitura que o professor fazia recorrentemente com os alunos e que resultava com sucesso, isto é: implicando os alunos na compreensão do texto poético, constava de um debate em torno do título do poema ou de uma palavra recorrente em todas as estrofes, sobre a qual os alunos deveriam enunciar uma série de outras palavras, frases e ideias a ela associadas e assim íamos decompondo o próprio tema através da partilha de ideias nas quais pulsavam a experiência de cada um , convergindo num texto elaborado por todos.

Nas aulas de regência sobre o texto poético segui uma linha semelhante à do professor mas acrescentei dois aspetos que considero de extrema importância na abordagem do texto poético: o som e a imagem.

A primeira aula foi sobre o poema *Liberdade* de Fernando Pessoa (anexo 11) Comecei por perguntar aos alunos exemplos de situações de liberdade, o conceito de liberdade nas suas experiências pessoais. A maioria dos alunos associou liberdade a inércia, ócio, incumprimento de obrigações. Até este ponto estava a conseguir levá-los ao encontro do tema? Por um lado sim, pois também o poeta, nas primeiras estrofes associa Liberdade ao prazer de não cumprir obrigações.

Mas Fernando Pessoa transpõe o óbvio e portanto seria preciso aprofundar os aspetos paratextuais, como por exemplo a data de elaboração deste poema. Li-lhes, então,

uma nota que acompanha a edição do poema que remete para o Estoicismo de Sêneca e que nos leva a fazer um nível de leitura completamente diferente da leitura evidente nas palavras que se mostram aos nossos olhos.

Assim, depois de uma análise tradicional em que fomos percorrendo os sentidos evidentes dos versos, associados à leveza, ao incumprimento de um dever, à imagem das crianças, danças, o rio que corre - distante do poeta da complexidade que é Pessoa, passámos à outra leitura, visto que junto ao texto está a nota de Fernando Pessoa que diz “falta a citação de Sêneca”, ou seja, que o cumprimento do dever é condição *sine qua non* à existência humana. O destino do homem está predistano e o homem pode aceitá-lo ou rejeitá-lo. Contudo, só a aceitação lhe poderá trazer felicidade.

Nesta óptica, todo o poema passaria a ser uma completa ironia, aliás reforçada pela genialidade pessoana que fazem do sujeito poético um prisioneiro, pois não cumprir o que está destinado ao homem significaria, segundo o filósofo grego, uma prisão.

Foi muito interessante captar os olhares de surpresa dos alunos. Aquele brilho próprio de quem vê ou lê, neste caso, para lá das evidências, que há uma leitura analítica que nos transporta a terrenos que não são tão óbvios como parecem e que a importância dos elementos para além do texto podem mudar completamente o sentido que captamos *a priori*.

Gostaria que momentos deste género se repetissem muitas vezes na minha vida de professora. Gostaria de transportar os alunos a estádios para além da decifração evidente das palavras e das coisas e essa viagem é feita através da leitura, isto é das inúmeras leituras que deveremos fazer.

Na segunda parte da aula fizemos o levantamento dos aspetos formais sempre relacionados com o fio temático. Registámos no quadro a rima emparelhada, a presença dos advérbios de negação sobretudo na 1ª estrofe, a conjugação dos verbos no Presente do Indicativo e no Infinitivo (aspecto de durabilidade) do tema.

No final da aula houve observações que vieram de encontro ao que eu esperava, do género: “Eu nunca conseguiria fazer esta análise sozinha...” ou “ Porque é que complicamos tanto? O poema diz e está dito, não é stôra?” – De facto é, o que o poeta escreve está escrito, os amantes de Literatura não se satisfazem com a

evidencia e provocam os outros, neste caso os leitores em formação, a descobrirem o encanto advindo das múltiplas leituras que o nosso cérebro é capaz de fazer.

A outra aula sobre a poesia teve como base de análise um soneto de Camões. (anexo 13) A escolha do texto foi feita com a orientação do professor já que se queria uma análise dos aspetos formais mais aprofundada e à qual se presta esta composição clássica.

Após a apresentação de conteúdos fiz uma contextualização do poeta e do seu tempo, abordagem que será aprofundada no programa do 9º ano com o poema épico *Os Lusíadas*.

Salientei as influências clássicas na formação do poeta, a questão da medida nova e da medida velha presentes na sua obra como um poeta de transição.

Falei das grandes temáticas camonianas: o sofrimento/amor, a natureza e o desconcerto do mundo mas não me queria desviar do soneto que tínhamos para leitura, reflexão e análise.

Feita esta abordagem inicial pedi aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa escutando a gravação de sons da natureza, o deslize das águas de um regato e do cântico de pássaros. Os sentidos estavam apurados para o ambiente da formosura da *fresca serra*, contudo retirei o som no final para se evidenciar a mudança de sentido do poema, pois o último terceto traduz o estado de alma que denigre e determina o mundo exterior por mais belo que este se apresente tornando-o triste e aborrecido aos olhos do poeta.

*Sem ti, tudo me enoja e me aborrece;
sem ti, perpetuamente estou passando,
nas mores alegrias, mor tristeza.*

Para registar linhas de uma possível análise formal recorri ao quadro, dividido em duas colunas correspondentes ao espaço exterior (natureza) espaço interior (estado de espírito) enumerando os elementos relativos a cada universo. Assim tínhamos de um lado: (fresca) serra, (verdes) castanheiros, (manso caminhar destes) ribeiros, (rouco som do) mar (estranha) terra, (o esconder) sol, gados (derradeiros) nuvens) que percorrem as suas duas primeiras quadras mas também o tom misterioso da *estranha terra*, quase sugestão do estranho universo feminino, útero que cria mas

que pode devorar toda a liberdade e alegria do sujeito poético, e dos elementos a ela associados (a *sombra*, *rouco som*, o *esconder do sol*). Do lado oposto, na outra coluna colocámos: a preposição *sem* com e o pronome pessoal complemento ditiro, 2ª pessoa *ti*, as expressões *mor tristeza* e ainda *tudo me enoja e me aborrece*.

Para completar o esquema do quadro fizemos o levantamento dos aspetos formais relacionados com a temática no sentido de ilustrar questões sobre a temporalidade (tempos e modos verbais) significado de alguns vocábulos, valor da pontuação, repetições, entre outros aspetos.

Por fim pudemos identificar o tema e o assunto do poema. Mais uma vez se pôde verificar que o levantamento dos elementos de uma composição poética é rico e complexo, tal como a genialidade de Camões.

No final da aula, e porque ler poesia é sobretudo cantá-la, propus que em conjunto cantássemos este soneto quinhentista mas ao som de ritmos contemporâneos, de *Bit box*, tão próximo da realidade dos alunos. Os alunos ficaram surpreendidos com a possibilidade do texto e do tema.

E assim, num espírito alegre, onde o texto e a leitura ligaram diferentes épocas, terminei as aulas de regência de Português.

Foi ainda durante as minhas aulas de regência que se comemorou o *Dia do Patrono* 5 de Junho, no qual participaram todos os grupos disciplinares e departamentos (anexo 14)

As atividades decorreram durante todo o dia e passaram pelas mais diversas demonstrações: dança e karaoke (departamento de Expressões), gastronomia típica das três Línguas estrangeiras (Grupo de Línguas: Inglês, Francês e Espanhol), concursos de conhecimentos matemáticos e científicos (departamento de Ciências experimentais), Horas de contos e leituras na biblioteca (grupo de Português) neste último fiquei responsável pela preparação da atividade que envolveu alunos e professores e que teve um grande impacto na comunidade educativa. A biblioteca, casa onde moram os livros, teve um acolhimento muito propício à atividade promovendo um ambiente de inesquecível intimismo.

2.2) As aulas de Francês

Como a competência por mim escolhida para fazer uma reflexão mais aprofundada foi a da Leitura, a primeira questão com que me tive que confrontar foi - Como avaliar esta competência na iniciação de uma Língua estrangeira?

Na verdade os alunos leem, não como no Português, procurando um nível de significação literário mas ao nível da decifração.

Assim sendo, as atividades de leitura passarão em parte pela descodificação, consciência fonética (correspondência fonema/grafema), decifração fonológica, etc.

Embora próximos da fase da alfabetização da criança e descoberta da relação fonema/grafema, as suas experiências do mundo fazem com que os alunos atinjam uma maior e mais rápida significação do registo escrito e reconhecimento de semelhança com a língua materna.

Desde o início, quis contemplar a leitura não apenas no sistema gráfico mas também através de elementos como a interpretação das imagens que ocupam uma percentagem igual ou maior do que os textos no manual dos alunos. Assim antes de iniciar a minha primeira aula pedi à orientadora se podia colocar um mapa e uma bandeira de França na aula pois pensei que seria importante a referência à língua estrangeira através dos seus símbolos de distinção.

Para conhecer melhor a França e os seus aspetos civilizacionais considerei que seria básico, localizar a França no mundo, a dimensão da francofonia, a quantidade de habitantes em relação a Portugal, o significado das cores da bandeira, o símbolo do galo gaulês e ainda fazer uma referência à *Marseillaise*.

Ainda falámos sobre os hábitos do povo francês, algumas figuras históricas, monumentos, acontecimentos entre outras questões que seriam aprofundadas em aulas posteriores.

Os alunos tiveram uma reação positiva aos novos elementos colocados na sala e cada vez que vinham para a aula de francês olhavam de outra forma para aquele espaço.

A minha aula propriamente foi sobre o tema “ Caracterização” como podemos ver em anexo (anexo 15) O principal objetivo, para além do alargamento do vocabulário e questões de conhecimento específico da Língua (aplicar os artigos definidos e indefinidos, formar o feminino e o plural dos adjetivos e dos nomes, conjugar o verbo na negativa, etc.) quis também aproximar, através da imagem e do vestuário os jovens franceses e os nossos.

Recorri ao *data show* e através de imagens com as quais os alunos se puderam identificar, leram em grupo as legendas correspondentes às características físicas e vestuário. No final desta atividade, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre os conteúdos lecionados e após a correção da mesma tivemos um momento de partilha de dúvidas e gostos de uns e de outros manifestados oralmente e em Francês. Nesta unidade ainda elaborei um mostruário de roupas em miniatura (anexo 15) referenciadas consoante a sua nomenclatura, padrão e cores para juntar aos outros quadros que já decoravam e coloriam a sala. Contudo, reconheço que pelo facto de não ter elaborado com os alunos este trabalho o resultado foi mais conseguido esteticamente do que pedagogicamente.

No final desta unidade a minha orientadora revelou uma certa preocupação com algumas lacunas verificadas na minha atuação e sugeriu-me que me centrasse o mais possível na Língua e menos em atividades que embora muito cativantes para os alunos, em pouco poderiam contribuir para o conhecimento da Língua estrangeira.

Assim o fiz. Após esta aula seguiu-se um período de observação no qual registei tudo quanto pude sobre a atuação da professora orientadora, a reação dos alunos e a forma como exporia os conteúdos e ainda na verificação das atividades de leitura nesta disciplina.

No primeiro período elaborámos ainda cartões de Natal com expressões que os alunos deveriam recolher em listas de vocabulário cedido. A atividade não teve grande relevo mas o objetivo seria o reconhecimento de expressões natalícias e a “entrada de palavras francesas” nas casas destes jovens num período em que se trocam sentimentos em cartões de Natal.

Foi no segundo período que lecionei mais aulas e tentei ter em conta todas as sugestões que a minha orientadora me dera após a primeira atuação.

A unidade temática que preparei foi “En forme”, com os subtemas sobre a alimentação e saúde (anexo16)

Os objetivos da minha planificação centravam-se mais uma vez no alargamento de vocabulário, no exercício de reconto sobre as atividades quotidianas, consciencialização dos hábitos alimentares dos jovens e dar a conhecer, e a ler, aspetos da cultura e civilização francesa.

Relativamente ao conhecimento explícito da língua os conteúdos contemplavam: advérbios de quantidade, o emprego dos artigos partitivos e conjugação de verbos pronominais.

As competências mais trabalhadas foram as da leitura e escrita.

Escolhi como atividades a leitura em grupo e “jeux de rôle” nos quais os alunos deveriam representar pequenas cenas, situações do quotidiano (ida a um restaurante e pedir o buffet, ida às compras, etc.) a partir de coordenadas presentes em textos simples. Contudo esta atividade ficou apenas planificada não tendo sido possível concretizá-la devido á emergência das revisões, testes e correção dos mesmos.

Ainda nesta unidade, através da leitura de textos informativos os alunos realizaram atividades de *skimming and scanning* . Gradualmente já conseguiam retirar as ideias principais de um texto, tal como as palavras chave.

A verificação da compreensão escrita mostrava que gradualmente os alunos foram decifrando textos cada vez mais complexos, como é de esperar nos objetivos da cadeira.

No final desta unidade pudemos ler um texto de grau de compreensão mais elevado, visto que o campo lexical dos alunos já o permitia, retirado da obra de Sempé e Gosciny *Le petit Nicolas*.

Realizámos atividades de leitura em voz alta e verifiquei que os alunos estavam muito mais à vontade do que no início do ano. Houve uma habituação aos sons e ao contexto que facilitou a realização das sessões quer de leitura, quer de oralidade.

Se no início do ano colocara na parede da sala o registo fonético para a leitura correta, no final já não era necessário. Aliás como podemos verificar em anexo pela complexidade gradual de um texto distribuído aos alunos no início e no final do ano (anexo 17).

No final puderam dizer “Já lemos em francês!” – e era verdade. O reconhecimento dos sons da Língua e a capacidade da leitura global do texto comprovavam-no.

A unidade seguinte estava planificada mas não cheguei a lecionar. Tratava-se do tema “La famille” e os principais objetivos eram: adquirir vocabulário sobre os membros da família, conhecer as festas e tradições das famílias francesas, conhecer vocabulário sobre profissões, estado cívil, etc. Quanto ao funcionamento da língua esta unidade contempla os pronomes possessivos, frases na negativa e a conjugação do *futur proche*. Contudo não cheguei a lecioná-la ficando apenas planificada.

Quanto à avaliação, fi-la de forma sumativa, contemplando a execução de trabalhos individuais, trabalhos de casa, participação, execução de fichas de trabalho e avaliação das competências da leitura, da escrita e da oralidade. Relativamente à

avaliação das atividades de leitura foram considerados: o débito, a clareza e a prosódia.

Uma das atividades que tinha planeada para o fecho de ano letivo era um *pedi paper* em Francês a partir das unidades e conteúdos lecionados ao longo do ano mostrando aos alunos que eles já eram capazes de ler e buscar informação na Língua estrangeira. Ficará possivelmente para outra oportunidade.

A leitura oral na sala de aula e a autonomia:

Muito embora a maioria dos alunos se prontificasse com entusiasmo para ler, havia sempre aqueles que correspondiam às solicitações respondendo: “Eu não quero ler stôra...” ou “Tenho vergonha de ler”.

Num plano psicolinguístico por não estarem familiarizados com a língua acabam por não ter à vontade para soletrar as palavras que têm muitas vezes sons estranhos e novos. Nesse sentido fui registando com os alunos variedades do sons iriam encontrar mais frequentemente [o], [ã], [e], [ε] de forma a que reconhecessem a grafia da Língua estrangeira.

Contudo, tive dificuldade em que os alunos assimilassem estas sugestões numa primeira fase mas no segundo período já todos liam, pelo menos, *sommaire* com a pronúncia certa.

Reconheci que os alunos que tiveram mais facilidade eram aqueles mais assíduos também na leitura em Língua materna e neste sentido podemos concluir que sendo ambas as Línguas provenientes do Latim há um reconhecimento/compreensão diferente daqueles alunos que raramente leem.

Contudo há sempre aqueles casos mais complexos, de alunos que não atingem os objetivos mínimos de compreensão escrita. Como resolver estas dificuldades? Segundo Yvonne Cossu⁴² “le développement des capacités de compréhension nécessite l’acquisition de bonnes habitudes pour se forger une méthode de lecture de textes. En préambule, le problème de la charge lexicale lourde devra être solutionné par l’enseignant (trop de mots inconnus → lecture linéaire → découragement). En outre se pose la question du recours au dictionnaire (à quel stade ? Pourquoi ?)”.

Uma das formas para ultrapassar este tipo de barreiras e simultaneamente desenvolver as capacidades cognitivas e comunicativas do aluno assentará na escolha do texto que deverá ser de pequena extensão, simples, atraente, que vá de encontro à

⁴² Marie Miller, IUFM Alsace, 2007

experiência pessoal dos alunos. Ora, nesta fase de iniciação mas com temas aliciantes (A moda, o desporto, a internet, o desporto, os tempos livres, etc.) estou segura que cativaremos pela positiva os jovens.

No final do ano letivo penso que já poderíamos reconhecer “alunos leitores” capazes de ler com fluência e relativa rapidez textos de gradual extensão. Em relação ao início do ano os textos apresentavam já uma complexa significação mas a maior parte da turma já tinha capacidade para compreender a estrutura do texto, seleccionar e interpretar as partes mais importantes, identificar as ideias chave através da dedução, verificação de aspetos gramaticais e lexicais. O próprio uso do dicionário era, embora apenas por alguns, feito com muito mais destreza e gradual autonomia.

A prática da leitura na sala de aula ao nível da iniciação é importante porque desenvolve a autonomia, a interação entre os alunos, os alunos confiam no professor como um guia e toma-se consciência do ato comunicativo entre o autor/leitor/os outros.

Reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas aulas de Francês:

Primeiramente refiro os aspetos menos positivos que me levaram a refletir sobre a minha prestação e assim sendo, o facto de não lecionar durante dez anos e ter estado completamente afastada da Língua francesa representou um grande *handicap* face à minha prestação. Senti-me na eminência de me inscrever num curso intensivo de Francês e ouvir tanto quanto possível as notícias, a rádio, a televisão nesta Língua estrangeira.

À medida que familiarizava com a sonoridade do idioma, as “palavras adormecidas” iam-se tornando mais reais e próximas.

Outro aspeto que para mim não se apresentou nada aliciante foi a relutância que existe em relação à leção desta Língua estrangeira face ao Espanhol por exemplo. Denota-se um desinvestimento na Língua e logo no uso e motivação por parte dos alunos para a aprendizagem da mesma.

Contudo, os países francófonos e a emergência económica de alguns, como os de África, comprovam o contrário o que nos leva a considerá-la de extrema importância nas escolas.

A turma que me foi destinada, este 7º ano, teve ao longo do ano diversos problemas disciplinares, baixo rendimento por parte de diversos alunos, alguns repetentes e

sobretudo uma atitude desinteressada a partir do momento em que a matéria se começou a tornar mais exigente e a solicitação de trabalhos frequente, o que não animou o meu espírito numa dada altura do percurso.

Quanto às competências profissionais e curriculares, bem como a programação organização de saberes, à minha atuação pedagógica e ao meu trabalho, no que toca a avaliação, penso que nada mais há a acrescentar àquilo que referi na parte do Português pois a minha atitude e empenho foi sempre a mesma perante ambas as disciplinas.

Dificuldades sentidas na docência do Francês:

Considero que poderia ter promovido mais momentos de leitura e compreensão escrita e que poderia ter alargado o leque de textos facultados aos alunos. Reconheço que me centrei muito na planificação dos professores orientadores mais do que na minha pela fidelidade aos conteúdos e ao programa e reconheço também por insegurança da minha parte.

Por vezes perdi o sentido global na lecionação de conteúdos por ter feito muitos avanços e recuos ou ainda porque “idilicamente” quis considerar muitas aprendizagens num só texto.

VI

Reflexão crítica final

A leitura dentro da realidade das atividades elaboradas

É do conhecimento geral os benefícios da competência da leitura e a consciência da sua transversalidade. No entanto os nossos alunos continuam a considerar a leitura um grande “aborrecimento”, “seca”, “bom para adormecer” ou então só querem ler aquilo que tem a ver com as suas vivências (novelas no universo feminino, artigos relacionados com futebol no universo masculino, etc.)

Duas perguntas depararam-se desde logo no meu trabalho e coloquei-as também aos alunos “Em que é que a leitura vos pode ser útil no vosso quotidiano?” e “Quais as razões que vos levam a ler pouco?”.

Os jovens reconhecem o valor da leitura sobretudo na busca de informação mas consideram que o tempo e o esforço são exigências impostas por esta competência, acabando por se apresentarem como obstáculos. Outra razão associada à desmotivação por parte dos jovens tem a ver com a falta de identidade com as obras e temas propostos pelos programas.

Penso que perante estas questões podemos aferir algumas propostas:

1º O professor de Língua e Literatura deverá ser um leitor assíduo, preparado e apaixonado para despertar o gosto pela leitura.

2º Os alunos deveriam ao longo dos ciclos realizar exames de leitura (à semelhança de outros países europeus) e serem avaliados pelas leituras e conhecimento sobre as obras propostas pelos programas.

3º A leitura deveria ter finalidades concretas como a dramatização de peças de teatro, ilustração, animação, etc., elementos a serem considerados na avaliação final dos alunos para que reconheçam o seu interesse e necessidade.

4º Deveria haver mais tempo para a realização de oficinas de leitura, atividades curriculares de individual, sessões de narração para fomentar hábitos e gosto pela leitura entre as crianças e os jovens.

São sobejamente conhecidos os benefícios da leitura. Na verdade, os alunos que mais leem, melhores resultados têm no seu percurso escolar. Na experiência que vivi com o 8ºB e o 7º D, os alunos que tinham lido mais obras eram aqueles que melhor participavam na aula, estabelecendo relações de intertextualidade com leituras anteriormente realizadas quer em aulas anteriores, quer do seu conhecimento. No caso do Francês, mesmo desconhecendo o significado de diversas palavras apreendiam melhor o sentido global dos textos. Não há dúvida que se aprende a escrever, escrevendo, a ler, lendo e a ler, também escrevendo.

Já que referimos a escrita, é lendo os seus próprios textos que o aluno melhora o domínio desta competência e, para não ficarem de parte as outras competências: da oralidade e do Conhecimento Explícito da Língua é mais uma vez através da leitura que desenvolvemos o conhecimento linguístico e metalinguístico. A leitura é portanto extremamente abrangente.

Quanto à avaliação, aqui deu-se um problema porque para avaliar a competência da leitura eu deveria ter elaborado grelhas e critérios destinados à compreensão escrita e à leitura expressiva. Não geri bem estas situações, até porque quando nos referimos à

oralidade temos mais dificuldade em tomar consciência da avaliação, o que não se passa com a escrita através de trabalhos, testes, etc.

Atualmente, o novo programa da Língua portuguesa dá mais ênfase à competência da oralidade, bem como à experiência pessoal dos alunos o que nos levará a avaliar outra contextualização desta competência. Muito ficou por fazer mas de facto esta competência exige mais tempo para a execução das atividades e avaliação da mesma.

Conclusão

O presente relatório ilustra parte do meu trabalho na PES (prática de ensino supervisionada) e apresenta, não apenas o resultado de trabalhos ao longo da parte curricular do mestrado, como revela a minha consciencialização para questões relacionadas com a lecionação das disciplinas como é a competência da leitura.

Cumpri os objetivos a que me propus dentro das minhas limitações que foram na sua grande parte a nível de disponibilidade temporal, visto que conciliei a vida de estagiária com a de docente na escola onde leciono Língua portuguesa aos 2º e 3º ciclos, além da vida familiar.

Reconheço um grande evolução na minha pessoa, enquanto docente após esta experiência.

Os primeiros seminários fizeram-me refletir sobre questões da Educação e do Ensino nas perspetivas: histórica, política e filosófica que ainda não me tinha colocado e que embora não encontre resposta para já, são pistas de reflexão fundamentais neste percurso.

Os seminários da Didáctica e Metodologia, tal como a PES revelaram-me com mais exigência a perspetiva pedagógica e científica que deverei trabalhar ao longo da minha carreira.

Sobretudo na disciplina do Português aprofundei estudos sobre a leitura e a literacia, tal como a posição ocupada (ou desocupada) do texto literário. Nunca tinha tido tanta certeza que o texto é a base de uma aula, quer de Literatura quer de Língua. O texto é o “convidado de honra” da aula e devemos tratá-lo e explorá-lo com as distinções merecidas. Para isto, refleti também sobre a nossa preparação como professores, em estarmos constantemente a aprender e investigar na área do conhecimento quer literário, quer linguístico e quer ainda dos mundos para os quais os textos remetem.

Para ir de encontro aos alunos tentei sempre concretizar atividades que fossem aliciantes, que implicassem a sua participação ativa, pois é horrível uma turma de “dorminhocos bem comportados” à nossa frente.

Recorri bastante aos meios audiovisuais que considero fundamentais no sucesso de uma aula nos dias que correm.

Embora já tivesse tempo de serviço noutras escolas antes de realizar o meu estágio, esta frequência supervisionada foi muito enriquecedora, sobretudo numa escola tão dinâmica e organizada como a ESIM.

Os meus orientadores ajudaram-me a descobrir-me. Exigiram que eu me exigisse quer na área dos conhecimentos científicos, quer pedagógicos e quer ainda na superação das minhas limitações. Mostraram-me ainda que, mesmo perante o cansaço ou o desânimo do insucesso escolar prevalece o espírito de missão. Como tal buscamos um ideal que nos alimenta e prevalece sempre – mostrar que aprender é fundamental para se ser pessoa.

O tema por mim escolhido *A leitura, da decifração à leitura literária*, foi gradualmente tomando consistência ao longo do meu estágio. Verifiquei com os alunos a pertinência do mesmo e as implicações subjacentes à leitura, tal como revi, aprofundi e consolidei conhecimentos antigos e novos.

Verifiquei com outro olhar os programas e a forma como tratar as diferentes competências. Concluo que há sempre algo por dizer e que somos co responsáveis na aprendizagem dos grandes pilares da educação: *saber aprender, saber fazer e saber ser* destinada aos alunos.

A lecionação das duas Línguas, a materna e a estrangeira, levaram-me a refletir sobre o ensino das mesmas e as inúmeras possibilidades metodológicas., pedagógicas e didáticas que deveremos explorar enquanto docentes.

Verifico mais uma vez que a Literatura e ensino da Língua se podem e devem conciliar, embora o processo criativo inerente à arte seja plurisignificativo. Mas é essa reflexão que também sublinha o interesse de um texto literário.

Trilhei este caminho de estágio prevalecendo a competência da leitura. Este percurso levou-me a novas pistas à medida que ia conhecendo melhor as implicações deste tema, fui-me conhecendo melhor como leitora quer dos múltiplos textos, quer de mim mesma enquanto pessoa.

Leio-me assim: em construção, num constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das palavras, das coisas que me cercam e da própria realidade ficcional que se vai tecendo através das leituras. Quero-me neste trilho, da Educação e do Ensino, espaços onde há sempre questões por decifrar.

Referências bibliográficas

- AA.VV. (2004). *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AMOR, Emília (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. 6ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- BAILLY, Danielle : *Didactique de l'anglais*, volumes I et II Nathan pédagogique, 1999
- BAILLY, Danielle *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*, Ophrys, 1998
- CALVINO, Italo (1994). *Porquê ler os Clássicos?* Tradução de José Colaço Barreiros. Lisboa: Teorema.
- CEIA, Carlos (2002). *O que é ser Professor de Literatura*, Lisboa: Colibri
- COSSU, Yvonne : *L'enseignement de l'anglais ; préparation au Capes et au PLP2*, Nathan, 1995
- CUQ J.P. GRUCA, Isabelle *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2003
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes e Rui Vieira de CASTRO (org.) (2005). *O Português nas Escolas: Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- ECO, Umberto A Biblioteca, Difel, Lisboa, 1987
- EHRI, L Phases of acquisition in learning to read and implications for teaching, British Journal of Educational Psychology 1, 7-8
- GERALDI Iser, Wolfgang, *A interação do texto com o leitor*, in Costa Lima, Luiz (org.) *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*, Rio de Janeiro, Paz e terra, 1979
- GOODMAN, Kenneth, Unity in reading, Alain C Purves & Olive Niles (eds.)
- PEREIRA, Luísa Álvares Pereira, *O Português nas escolas, Ensaio sobre a Língua e a Literatura no ensino do secundário*, Coimbra 2005, ed. Almedina
- SEIXO, Maria Alzira, *Escolas do Paraíso, a iliteracia depois do 25 de Abril*, Expresso, Revista, 27 de Março de 2004
- SILVA, Ana Cristina, *Aprender a ler : um percurso complexo com dimensões cognitivas, sociais e culturais*, textos da conferência internacional, Fundação Calouste Gulbenkian
- JULIÉ, Kathleen : *Enseigner l'anglais*, Hachette, 1994

- JUEL, C. *Learning to read and write : A longitudinal study of 54 children from first to fourth grade*. Journal of Educational Psychology, 80, 437-447.
- MILLER Marie , IUFM Alsace, 2007
- NUTALL, Ch. Teaching reading skills in foreign language, London, Heinemann, 1985
- Quadro Europeu Comum de Referência Asa, 2001
- SILVA, V.M. de Aguiar e (2010). *Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português*. Diacrítica
- SIM-SIM, Inês, RAMALHO, Glória, *Como lêem as nossas crianças. Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: ME, 1993
- SIM-SIM Inês, *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007
- SIMÕES Gonçalo, *Avaliação do desempenho docente, contributo para uma análise crítica*, Lisboa
- VIEIRA, Maria do Carmo, *O Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.
- VIEIRA, Flávia *Supervisão, uma prática reflexiva de formação de professores*, Asa, 1993.
- WAYNRYB, Ruth *Classroom Observation Tasks*, a resource book for language teachers and trainers, Cambridge University Press

Anexos:

- 1) Grelha de avaliação de manuais (p.12)
- 2) Grelha de observações (p.38)
- 3) Planificação anual de Português e de Francês (p.39)
- 4) Grelha de observação das aulas assistidas (p.41)
- 5) Plano literatura Tradicional e Oral (p.44)
- 6) *Power point* romance de tradição oral (p.44)
- 7) Apontamentos (p. 45)
- 8) Plano texto dramático (p.48)
- 9) *Power point* texto dramático, as origens do teatro (p.48)
- 10) Fichas de trabalho (p.48)
- 11) Planos poesia (p.51)
- 12) Plano poema *Liberdade* de Fernando Pessoa (p.52)
- 13) Plano soneto *A formosura desta fresca serra* (p.53)
- 14) Foto atividade de leitura no Dia do patrono – *Há contos na biblioteca* (p. 54)
- 15) Plano *caractérization* Francês (p.55)
- 16) Foto painel “*les vêtements*” (p.56)
- 17) Plano *En forme* (p.56)
- 18) Textos francês diferentes graus de dificuldade (p.57)